



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

“Atar a la sociedad”: Adolescencia, riesgo y población en la primera mitad del siglo XX.

Vladimir Alejandro Ariza Montañez

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Bogotá, Colombia

2012

“Atar a la sociedad”: Adolescencia, riesgo y población en la primera mitad del siglo XX

Vladimir Alejandro Ariza Montañez

Tesis presentada como requisito para optar al título de:
Magister en Educación

Director:
Javier Sáenz Obregón
Ph.D. en Historia y Filosofía de la Educación

Línea de Investigación:
Ciencias Sociales y Educación

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Bogotá, Colombia

2012

Resumen

En el marco de las reformas a la educación normalista y secundaria del país por los años 30 y 50 del siglo XX, orientadas por la apropiación de pedagogías activas y los saberes modernos que las sustentaron –psicología, psicoanálisis, biología, fisiología, higiene, medicina, criminología, saberes sociales- surgieron una serie de discursos sobre la *adolescencia*. La presente investigación busca dar cuenta de la apropiación de dicho concepto-objeto. Definida como una *etapa transitoria, sexuada y peligrosa* (tanto para sí mismos como para los demás), alrededor de la *adolescencia* diversos grupos de intelectuales –sectores eclesiásticos, médicos y pedagogos- definieron diversas modalidades de formación-gobierno específicas para dichos sujetos (pastorales, medicalizadoras, socializadoras), algunas de ellas articuladas a nuevos y significativos discursos sobre el gobierno de la población.

Palabras clave: adolescencia, sexualidad, formación-gobierno.

Abstract

Between 1930 and 1950 in Colombia were developed a series of Educational Reforms. These were oriented toward the use of “Active Pedagogies” and the modern knowledges that sustain them: psychology, psychoanalysis, biology, physiology, hygiene, medicine, criminology and social knowledges as well. In this frame emerged a variety of discourses about Adolescence. The purpose of this research is to analyse the assimilation processes of the Adolescence as concept and as object in this period. Adolescence was defined *as transit, risky, and sexuated* period and as a danger for the youth and for the whole society. Specific governance and training modes were defined for the control of those subjects: Pastoral, Medicalization and Socialization. These strategies were developed by different social groups such as intellectuals, ecclesiastics, physicians and pedagogists. Some of these training-government modes were articulated to new and important discourses about population governance.

Keywords: adolescence, training-government modes.

Agradecimientos

El presente trabajo ha sido desarrollado con diferentes grados de intensidad en los últimos 3 años. En él han participado muchas personas a quienes les debo gran respeto y agradecimiento.

A mis padres, Ana Victoria Montañez y Rito Antonio Ariza quienes gracias a su apoyo y afecto incondicional me dieron la oportunidad de llevar a cabo esta experiencia. Sus palabras sabias siempre fueron un aliciente para decir “sí, sí se puede”.

A mis hermanas, Nathalya y Catalina, quienes a través de su escucha y compañía fueron como una brújula que siempre me guió en los momentos que más lo necesitaba.

Al profesor Javier Sáenz, director del presente trabajo, quien con su esfuerzo, ánimo y consejo amigo inspiró, orientó y me compartió muchas de las ideas expresadas aquí. A él también debo la enseñanza aprendida, o al menos eso espero, sobre la importancia de desentrañar el pasado no solo para dar cuenta del presente, sino también para dar cuenta de sí mismo.

A los profesores Gabriel Restrepo y Víctor Florián de la maestría en Educación de la Universidad Nacional, quienes gracias a sus debates y a la pregunta incomoda me enseñaron que lo “trivial” no siempre es “trivial”. Así mismo agradezco a cada uno de mis compañeros de estudio, en especial a los ‘juvenólogos’ Julio, Josué, Judy Viviana y Sonia, pues sus discusiones y preguntas enriquecieron este trabajo.

A los compañeros del grupo de investigación *Gobierno, Subjetividades Contemporáneas y Prácticas de Sí* de la Universidad Nacional de Colombia, muchas gracias por sus valiosos aportes y por haberme compartido sus angustias que siempre serán las mías.

Al grupo de investigación interuniversitario *Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia*, en especial al profesor Rafael Ríos porque su apoyo y ánimos estuvieron siempre presentes en el trabajo. También al profesor Oscar Saldarriaga de la Universidad Javeriana, al profesor Gustavo Álzate de la Escuela Normal de Villahermosa y a la profesora Sandra Milena Herrera de la Universidad Pedagógica.

A mis amigos y seres queridos: Derly Sánchez, Oscar Maldonado, Lorena Sánchez, Andrés Caldas, Mayali Tafur, Edwin Mariño, Juan Dueñas, Camila Parra, Lina Lozano, Alec Sierra, Fabián Ruiz, Néstor Gaviria, Nathali Rativa, y Sandra Ramírez, y mi ex compañera Adriana Correa por sus consejos, lecturas recomendadas, palabras precisas, y el esencial ‘jalón de orejas’. Espero nunca olvidarlo.

Finalmente, una mención a Adelita Naranjo pues sus cuidados y atenciones, siempre cariñosos, fueron un soporte imprescindible.

Tabla de contenido

Introducción	5
Consideraciones metodológicas.....	10
1. Una educación femenina.	15
1.1 La educación de la mujer y el gobierno del hogar	16
1.2 La importancia de la maternidad	20
1.3 Llegar a ser madres aunque no lo sean.....	23
1.4. Las diferencias sexuales.	25
1.4.1 La mujer y la pubertad	26
2. La acentuación de la sexualidad: la adolescencia	35
2.1 La (a)sexualidad del niño, la sexualidad del adolescente	36
2.2 La diferenciación sexual. El lugar de la desviación.....	39
2.3 Los estados intersexuales y las fuentes de peligro	40
2.4 La convivencia de los sexos y la coeducación	44
3. El código de la adolescencia.....	50
3.1 La adolescencia como una <i>etapa</i>	50
3.1.1 Introspección e inmovilidad.	53
3.1.2 El exceso de sociabilidad	56
3.2 El gobierno de los jóvenes.....	59
3.2.1 La educación del carácter.....	60
3.2.2 Una educación sexual “aséptica”	67
3.2.3 Sublimar los instintos: las actividades físicas y la naturaleza.....	71
4. La adolescencia: escenarios y riesgos	77
4.1 Degeneración de la raza, “medio social” y delincuencia	78
4.1.1Introversión, extroversión e imaginación	82
4.1.2 Adolescencia, precocidad y actos “antisociales”.	87
4.2 El “Medio social” y la adolescencia.	89
4.2.1 La ciudad y la precocidad	90
4.2.2 La ciudad, las calles y los barrios: el “medio social” de delincuencia	91
4.2.3 La responsabilidad de la familia.	99
5. Gobernar la familia para gobernar al adolescente	106
5.1 El docente y la “acción social”	107

5.2 Vocación y adolescencia: formar sujetos productivos	110
5.3 La Cruz Roja: la participación de los jóvenes.....	115
6. Reflexiones finales. El adolescente como <i>individuo peligroso</i>	119
6.1 El adolescente como <i>individuo peligroso</i>	119
6.2 El doble peligro de los adolescentes de las clases populares	123
Conclusiones	126
La adolescencia: “naturalización” y “patologización” de las diferencias sexuales.	126
Adolescencia. Introversión, extroversión y actos antisociales.....	129
Bibliografía	132
Fuentes Primarias.....	132
Fuentes Secundarias	139

Introducción

La imagen de la adolescencia como edad *vulnerable* y *peligrosa*, es muy popular en nuestros días. Una rápida mirada a algunas publicaciones masivas del país nos muestra diversas alusiones a la adolescencia como una “época conflictiva” como se pone en evidencia en las polémicas sobre la educación sexual y el “embarazo adolescente”, en la preocupación de pedagogos y psicólogos por el “suicidio adolescente”, la anorexia, la participación de menores en pandillas o su vinculación al conflicto armado. También en la denominada “prensa femenina” se han dedicado muchos espacios sobre el cuidado que los padres deben prodigar a sus hijos en esta etapa, incluyendo aspectos tan variopintos como el cuidado de la imagen y la salud -sobrepeso, olores corporales, acné-, el *bullying*, el consumo de pornografía entre otras.

En estas múltiples miradas a la adolescencia -en la que se sobreentiende su carácter universal en tanto etapa vital inherente a la condición humana-, han confluído diversas problemáticas y, en consecuencia, también la demanda de actores y prácticas para su orientación e intervención. Podemos mencionar desde programas estatales focalizados para dicha “población vulnerable”, la asistencia de expertos como médicos, psicólogos y trabajadores sociales, e incluso manuales de consejos y “recetarios” que buscan incentivar la cercanía y el diálogo de los adolescentes con padres y docentes.

Aunque en esta “inquietud pública” se menciona continuamente el carácter *novedoso* y *contemporáneo* de los problemas ligados a la adolescencia, la marcada visibilización, así como la popularización de su imagen no puede considerarse como un fenómeno actual pues, parafraseando a Elías (1998), es el producto de un “proceso de larga duración”, en donde varios períodos de la historia han sido fundamentales. Uno de estos períodos, corresponde a las décadas finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX donde, desde los saberes modernos sobre el ser humano -medicina, ciencias humanas-, se fue configurando en Occidente el concepto de *adolescencia*, el cual alimentaría y sustentaría gran parte de las

ideas que se tienen sobre los jóvenes en la actualidad. (Serrano, 2004:46; Keniston, 2008:250).

En el país, en la primera mitad del siglo XX, especialmente entre las décadas del 20 y 30, términos como adolescencia u otras nociones análogas –“segunda edad escolar”, “pubertad”, “edad crítica”, “etapa sexualizada”- comenzaron a ser incluidas en buena parte de la literatura de formación y pedagogía del país. Aunque inicialmente habían ocupado un lugar periférico y de menor importancia -en comparación a otras nociones como la de infancia- su uso comenzó a frecuentarse principalmente para dar cuenta del desarrollo de la sexualidad en los individuos y sus efectos sobre la formación, la mayoría de ellos considerados “problemáticos” o incluso “perjudiciales”.

En razón a lo anterior, también proliferaron los cuestionamientos y reflexiones sobre las orientaciones que recibían los menores en esta época de la vida en escenarios como la familia, la escuela, las correccionales y los institutos de asistencia social. En ese sentido, es significativa la preocupación expresada por Nicolás García, institutor de la Escuela Normal de Varones de Antioquia, sobre la suerte que corrían los menores de algunos orfanatos y hospicios quienes, al alcanzar la edad de los doce años, eran privados de los cuidados que se les brindaba, justamente en aquel periodo “problemático” de la pubertad. Para él, en estos recintos “viven y florecen estas juventudes hasta los doce años. Después su destino se pierde por ignorados senderos, cuando no se muestra la bondad tomando de las manos a estos niños, a quienes un eslabón sólido debería atar a la sociedad hasta volverlos hombres” (García, 1939: 28).

El presente trabajo busca dar cuenta de la apropiación del concepto-objeto de *adolescencia* en el discurso pedagógico, así como las estrategias de formación-gobierno que diferentes grupos de expertos - sectores eclesiásticos, médicos y pedagogos- diseñaron, algunas de ellas orientadas por el ideal –expresado por García- de “atarlos a la sociedad”. Para dar cuenta de dicha apropiación, partimos de dos enfoques o escenarios en las que dichas nociones circularon: el primero una visión sobre los adolescentes -en el que primó sus

características anatómico-fisiológicas- que se expuso en trabajos en los que se reflexionaba sobre la educación de la mujer (capítulo 1), o las diferencias sexuales (capítulo 2); el segundo, un enfoque aproximativo en el que se problematizaban más las conductas propias de la adolescencia (capítulo 3), su incidencia en los sectores populares (capítulo 4) y el papel que debía cumplir los distintos estamentos sociales y estatales para su control y normalización (capítulo 5).

Dentro de los distintos discursos modernizadores y progresistas que proliferaron en el país en la primera mitad del siglo XX –eugenesia, higiene e incluso algunos sectores del movimiento feminista- se comenzó a definir el desempeño de la mujer dentro del hogar como uno de los factores principales para asegurar la salud, bienestar y formación moral de las futuras generaciones. En ese sentido, se comenzaron a desplegar en torno a la mujer distintas demandas por parte de expertos como médicos y pedagogos que propugnaban por una educación dirigida y especializada que asegurara la “racionalidad” de sus prácticas dentro de las cuestiones concernientes a la maternidad (Cadena Ruiz, 2004; Sánchez, 2007; Pardo, 2010). De forma paralela, en la década del 30 se comenzaron algunas reformas en la educación secundaria que permitieron que las mujeres pudiesen obtener el título de bachiller y, con ello, también que consiguieran ingresar a la universidad.

Como veremos en el primer capítulo, a partir de este escenario proliferaron diversos discursos en torno a las diferencias sexuales y sus consecuencias sobre los límites y posibilidades de formación. De esta manera, las diferentes alusiones a la *adolescencia* se encontraron vinculadas para dar cuenta de las especificidades de las mujeres y los hombres en términos de desarrollo físico, mental, así como de las capacidades sociales e intelectuales, las cuales se acentuaban en el periodo de la pubertad. En particular, dichas miradas estuvieron enfocadas en la mujer, pues es a partir de la idea de “condición femenina”, por una parte, que se estableció su carácter como sujeto sexuado, a la vez que en la pubertad se da inicio a una serie de fenómenos -menarquia, ciclo menstrual, menopausia-, que la ligan ineludiblemente a la maternidad a lo largo de su trayectoria de vida

Además de lo anterior, la aparición de las diferencias sexuales durante la adolescencia empezó a ser considerada como una dimensión problemática. Como exploraremos en el segundo capítulo, una de las principales características que los académicos le imputaron a la sexualidad de la adolescencia era su estado *transitorio*; condición que podría hacer al adolescente susceptible a algunos estados considerados como *desviaciones*, tales como el onanismo, la “confusión sexual”, la *feminización*, además de la homosexualidad (Marañón, 1934; Cáceres, 1936; Arroyave, 1937; Quintana, 1933). Precisamente alrededor de estas desviaciones, pedagogos y médicos propusieron que la formación brindada tanto en el hogar como en la escuela debía, por una parte, suprimir aquellos elementos que podrían incentivar dichas desviaciones, y en segundo lugar, alentar las diferencias sexuales entre hombres y mujeres.

La introducción de distintos discursos internacionales que hablan específicamente sobre la adolescencia (conductas y tendencias sexuales, comportamiento) es lo que distingue el segundo enfoque discursivo. Ya desde la década de los veinte, pero con mayor intensidad en las siguientes dos décadas, estudiantes de las escuelas normales, intelectuales y pedagogos colombianos, comenzaron a apropiarse de distintas nociones sobre la adolescencia. Nociones que influenciaron las propuestas sobre formas de gobierno específicas para los jóvenes escolarizados de educación secundaria, a la vez que visibilizaron los efectos de la pubertad, en lo que respecta al desarrollo sexual de los individuos, pero también su impacto social, especialmente en los sectores populares.

Como veremos en el tercer capítulo, desde estos nuevos discursos los cambios en comportamientos de la adolescencia que se derivaban de la sexualidad se consideraban “naturales”. Mas sin embargo, si éstos no eran bien orientados, podrían producir inconvenientes en la dimensión moral del estudiante así como degenerar en distintos estados *patológicos* -tales como la *introspección*, la *imaginación*, la *extroversión*, entre otros-, frente a los cuales sectores de la institución eclesiástica, pedagogos, y médicos

remarcaron la necesidad de que la escuela preparara a los menores frente a la “arremetida” de dichas tendencias.

Se propusieron así diversas medidas que oscilaron entre una *educación del carácter* (propuesta principalmente por los sectores más cercanos a la pedagogía católica), y por otra parte una *educación sexual*, que profundizara en cuestiones referentes a la fisiología y la higiene. De igual forma, diversos autores comenzaron a argumentar la necesidad de implementar una educación particular para los adolescentes que se enfocara en las actividades físicas y el aprendizaje de oficios, señalando el valor “terapéutico” y “socializador” de dichas actividades para “distraer” o “canalizar” las intempestivas tendencias que tendrían lugar en esta etapa de la vida.

Paralelamente a las reformas de la educación secundaria, el concepto-objeto de adolescencia también ocupará un lugar dentro de los discursos relacionados con la criminalidad y la delincuencia infantil en los que se abogaban por diversas reformas del código de policía, así como del tribunal de menores¹. En efecto, en estos discursos, las tendencias “naturales” de adolescencia podrían derivar y explicar los comportamientos problemáticos o anormales en los menores (faltas a la moralidad, robos, conflictos barriales, etc.), convirtiéndose así en parte de la *etiología* del delincuente.

Pero a su vez, como se expondrá en el cuarto capítulo, según estos discursos los peligros a los que eran tendientes los adolescentes se multiplicaban al tratarse de los menores abandonados, no escolarizados o los pertenecientes a las clases populares. En particular, en esta serie de miradas, si bien se le concedió un lugar importante a los factores biológicos y hereditarios, los principales riesgos procedían de las interacciones y relaciones que

¹ Esta ligazón temprana entre la apropiación de la noción de adolescencia y los discursos relacionados con la delincuencia infantil se puede visualizar especialmente en el trabajo del doctor Tomas Cadavid Restrepo, quien escribió uno de los primeros textos que trataban específicamente sobre la adolescencia en el país (“Discolia de la pubertad”, 1924), y fue uno de los fundadores de la Escuela de Trabajo y Casa de Menores de Antioquia (Fontidueño) (Ver: Quintana, 1936:151-152).

entablaban los adolescentes en los hogares, los barrios y la ciudad, los cuales fueron agrupados bajo el término de *mesología social*.

En razón a lo anterior, como presentaremos en el capítulo 5, se consideró que la escuela debía comenzar a intervenir dichos escenarios por los que se movilizaba el adolescente. En correlación a lo que fue denominado como *la función social de la escuela*, se establecieron diferentes estrategias en las cuales, a partir de la valoración sobre las condiciones sociales y económicas de los estudiantes, y sus consecuencias en la formación, se buscaba intervenir directamente en el bienestar de los hogares.

Finalmente, en el capítulo 6, y a manera de reflexión final, se mostrará cómo en los discursos sobre los adolescentes se configuraron éstos como *individuos peligrosos*, compartiendo dicho status con los locos, los criminales y los pobres, sobre los cuales se definieron estrategias de formación-gobierno que implican aspectos relacionadas con lo íntimo y lo privado -deseos, intereses, comportamientos-, así como las interacciones y relaciones “sociales” integradas a las distintas dinámicas de la población.

La hipótesis que guía el presente estudio es que a través de la problematización de la adolescencia, ésta se configuró en una *bisagra múltiple*, a través de la cual se catalizaron conceptos y prácticas individualizadoras de carácter pastoral y disciplinario, así como otras dirigidas a regular los flujos biológicos y sociales de la población.

Consideraciones metodológicas

Para la caracterización del uso, circulación y apropiación de la noción de adolescencia en los escenarios anteriormente reseñados, analizaremos algunas tesis y trabajos de estudiantes de la Escuela Normal Superior de Bogotá y de la Escuela Normal de Varones de Antioquia. Ambas instituciones, de manera particular y por diferentes vías, en la primera mitad del siglo XX, experimentaron la apropiación de los saberes modernos sobre el hombre –

medicina, psicología, psicoanálisis, antropología, sociología- así como algunos postulados de la Escuela Activa (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997). Estos tipos de documentos, aunque circularon solamente en el ámbito académico, dan cuenta, por una parte, de la formación que se estaba propagando en ambos establecimientos, así como los diferentes discursos y teorías sobre las que se construyeron las nociones de adolescencia y los diferentes problemas morales y sociales que se le asociaban.

Además de lo anterior, para dar cuenta de las regularidades y asociaciones con otros discursos *contextualmente situados*, nos apoyamos en algunos trabajos de intelectuales de la época, que hicieron alusión a las distintas nociones de adolescencia en los escenarios anteriormente señalados. La dispersión con la que circularon dichas nociones, nos incentivó a que se consultaran las tesis y conferencias de la Facultad de Medicina, Ciencias Políticas y de Educación de la Universidad Nacional de Colombia, así como algunas de las participaciones del IV Congreso Internacional Femenino -realizado en 1930-, el Primer Congreso del Niño -de 1936-, además de otros textos que serán reseñados en su momento.

También, aunque no existieron muchos trabajos de autores nacionales que se centraran en la noción de adolescencia, caben destacar algunos trabajos del país que fueron citados en las tesis de las escuelas normales, tales como *Discolia de la pubertad* del doctor Tomas Cadavid Restrepo (1924), *Flor y Mujer* del doctor Adriano Perdomo (1932), *Pedagogías sexológicas* del padre Giraldo Salazar (1934), el *Breviario de la madre* del doctor Eduardo Vasco (1934), la tesis *Estudio sociológico sobre tribunales para menores* del doctor Evangelista Quintana (1936), y *Lo que los padres deben saber sobre sus hijos como adolescentes* del pedagogo Gabriel Anzola Gómez (1948).

De acuerdo a la circulación que identificamos del concepto-objeto de *adolescencia* así como otras nociones asociadas -pubertad, muchacho, segunda edad escolar, etapa sexuada, etc.- en los distintos discursos y escenarios anteriormente reseñados, quisiéramos destacar sus dinámicas así como su operatividad como un *código* en tres sentidos:

En primer lugar, siguiendo a Valera (1997) y Valera y Álvarez-Uría (1989), dentro del proceso de expansión de la medicina como práctica y saber sobre la población -dinámica que Foucault denomina *medicalización*- este vino acompañado por la extensión de una amplia red de códigos, a partir de los cuales se intenta describir, clasificar y dotar de una positividad las distintas cuestiones concernientes a la enfermedad, salud, vida y bienestar, tanto de la sociedad en su conjunto, como de los individuos vistos particularmente.

Uno de dichos códigos corresponde a la *adolescencia*. En efecto, la adolescencia comprende la codificación de una etapa de la vida en términos psicológicos y biológicos con pretensiones universalistas, propio de este proceso de *medicalización*. En él se considera a la adolescencia como una etapa transitiva, con una serie de características tales como una temporalidad (definición de edad), una anatomía (estatura, tamaño de los huesos, peso), una fisiología (pubertad, cambios hormonales) y una psicología (personalidad, tendencias, conductas, etc.).

El código *adolescencia* -cuyos contornos fueron definidos por médicos, psicólogos y pedagogos-, aunque tenga un supuesto interés objetivo y descriptivo, al establecer la pauta, la medida de lo que se considera que es un adolescente “normal”, también tiene efectos prescriptivos. Es así como, a partir de dichas definiciones, se establece un parámetro para examinar la distancia o cercanía del adolescente con respecto a dicha pauta; si el desarrollo de éste -sea estudiante, proscrito, delincuente menor, etc.-, es acorde o, por el contrario, guarda un gran disímil al establecido. En particular, de acuerdo a los vínculos existentes entre las teorías de la evolución y las psicologías del desarrollo (Walkerdine, 1995) se consideró la falta de correspondencia entre el joven y la pauta como un atraso y, en consecuencia, como un persona *infantil*, o, por el contrario, como una persona *precoz*, siendo ambos estados causantes de *patologías*, *desviaciones* u otros estados mórbidos en esta etapa de la vida.

En segundo lugar, la adolescencia fue descrita principalmente como una época de *transición* resultado de una serie de cambios fisiológicos que acaecen en el individuo. En

particular, la *pubertad* y sus fenómenos vinculados -la menarquia, las poluciones, entre otros-, fueron señalados como el punto de quiebre, como una “marca” que diferenciaba a un sujeto de sexualidad pasiva o incluso asexual -como era considerada la infancia²-, a un sujeto *sexuado*.

Precisamente, a partir de este reconocimiento, alrededor de la adolescencia se llevaron a cabo diversas estrategias con las cuales se buscó *reinscribir* las diferencias sexuales sobre el cuerpo, trazando lo que Butler denomina operaciones constantes de “repetición y de recitación de los códigos” (masculino-femenino) (Buttler, 2002; Preciado, 2002). En primer lugar, interpretando las diferencias sexuales como parte del desarrollo natural e incluso teleológico en la trayectoria de vida, pues para los expertos las diferentes transformaciones propias de la pubertad confirmaban el carácter inconmensurable *de los sexos*, esto es, su radical diferencia, así como el carácter complementario de los mismos y, en consecuencia, la normatividad de la heterosexualidad. Y, en segundo lugar, estableciendo diversas estrategias con las cuales se pretendía salvaguardar dichas diferencias, tales como la *coeducación*³, la delimitación de campos como conocimiento acordes a “lo masculino” y “lo femenino”, entre otras.

Finalmente, además de ser parte del proceso de *medicalización*, así como de una práctica para (re)inscribir las diferencias sexuales desde un marco heteronormativo, la forma como médicos y pedagogos, entre otros sectores intelectuales, argumentaban la especificidad de la *adolescencia* era por medio de la figura de la *oposición* (Alexander, 2000, 147). En efecto, dentro de los textos encontramos unas complejas narrativas en las que se presentan series de oposiciones con respecto a los otros estadios de la vida, tales como la infancia y la adultez. En particular, en dichas narrativas se señala tanto el carácter transitorio de la adolescencia, así como su virtual *peligro*.

² En el capítulo 2 exploraremos como en las discusiones de los pedagogos y médicos sobre la especificidad de la etapa de *adolescencia* frente a la *infancia*, se consideró que solo en ésta se desarrollaban las funciones sexuales.

³ Como veremos en el capítulo 2, tanto para los defensores como para los opositores al régimen de educación mixta o *coeducación*, la organización misma de la escuela debía reforzar las diferencias sexuales de los alumnos.

Con respecto a la infancia, mientras la última etapa de la niñez se consideraba como “adaptada” a su realidad (Marañón, 1929; Hno. Gastón María, 1937), la adolescencia fue caracterizada por las “recaídas” y “discolias”, por su carácter cambiante, consecuencia del desarrollo de su sexualidad, de modo tal que el adolescente sea definido como un sujeto “inadaptado”. A la vez, dicho estado hace que por una parte se le considere proclive tanto a las enfermedades y a otros estados patológicos, así como a los actos amorales e, incluso, delincuenciales.

De otro parte, la adolescencia también es señalada en radical *oposición* a la adultez; esta última sinónimo de racionalidad, de voluntad, de desarrollo completo, y de sexualidad “sublimada”, y por ende pensada como parámetro de “normalidad” (Pedraza, 2008). Características estas de las que no solo carece el adolescente, sino que también de forma natural se encuentran trastornadas en él.

1. Una educación femenina.

Entre las décadas de los años 30 y 40, se presentaron en Colombia importantes reformas en la educación de la mujer. Una de las principales fue la posibilidad de acceso a la educación brindada en las instituciones de bachillerato y, en consecuencia, que pudiesen ingresar a la universidad (decreto 1972 de 1933). Con dichas reformas, las mujeres que cumplieran con los requisitos de esta modalidad, podrían ingresar a campos de estudio distintos a la pedagogía y los saberes relacionados con la familia (educación y economía doméstica) tales como la medicina y las ingenierías

No obstante a que dentro del espacio de dichas reformas de la educación de la mujer no se cuestionó su rol tradicional (en relación con la vida familiar y las labores domésticas), dentro de la reflexión pedagógica si tuvieron un efecto catalizador para que pedagogos, médicos y sectores eclesiásticos, entre otros, visibilizaran con más ahínco cuestiones relativas a la sexualidad, que se habían mantenido implícitas en décadas anteriores. En ellas podemos rastrear la apropiación de nociones de campos como la fisiología, la endocrinología, la psicología del desarrollo y el psicoanálisis –*scientia sexualis*-, a partir de las cuales se analizaron cuestiones como el dimorfismo sexual y sus implicaciones para la formación de hombres y mujeres.

A continuación vamos a analizar el plan de estudios de la reforma de la educación de la mujer, señalando sus relaciones con el ideal de gobierno del hogar, que se había configurado desde el siglo XVI en Occidente. Posteriormente, caracterizaremos la figura de la *maternidad* en los discursos de los expertos –como práctica y fin natural de la mujer-. Finalmente señalaremos cómo se comenzó a visibilizar la importancia del fenómeno de la *pubertad* dentro de la trayectoria de vida de la mujer.

1.1 La educación de la mujer y el gobierno del hogar

Como señalamos anteriormente, desde 1933 se había brindado la opción para que las mujeres participaran en la educación secundaria conducente al título de bachiller, sin embargo, fue solamente hasta la década del 40 que la educación femenina comenzó a reglamentarse de forma específica. Esto último, no solo a través del establecimiento de instituciones de bachillerato de carácter exclusivo, tales como los colegios mayores de cultura femenina (creados entre 1945 y 1947), sino también por el desarrollo de una normativa que estipulaba la particularidad de la educación de la mujer⁴.

Aunque el espíritu inicial de estas reformas pretendía que las mujeres pudieran ingresar en la universidad -y así profundizar en áreas del conocimiento distintas a la pedagogía- en el decreto número 781 de 1941 se señaló que el bachillerato debe aspirar no solo a formar mujeres para la educación superior, sino también para el caso “harto frecuente, de dedicarse sencillamente a sus ocupaciones del hogar” (Ministerio de Educación Nacional, 1941:7). Se aduce entonces como fin el “capacitar adecuadamente a la mujer colombiana para cumplir con sus deberes en el hogar y desempeñar la misión social que naturalmente le corresponde” (Ibíd., 1941:7).

En concordancia con lo anterior, en el plan de estudios derivado de dicho decreto, se recomienda que las jóvenes mantuvieran un trabajo personal y práctico en dos materias: en economía doméstica -debían aprender tejidos, limpieza y planchado, costura, zurcido y remiendo de ropas, aseo de la casa, contabilidad doméstica, moral familiar entre otros-; y en el programa de fisiología e higiene debían aprender además de la descripción detallada de los diferentes sistemas del cuerpo humano -entre los que se excluye el sistema reproductivo- un compendio de nociones generales “relacionados principalmente con el

⁴ En el anterior decreto que regulaba el plan de estudios de la educación secundaria (Decreto Núm. 1570 de 1939) no existía dicha diferenciación en los contenidos mínimos obligatorios de los programas, aunque también daba flexibilidad para que las instituciones incluyeran más programas al plan de estudio de acuerdo a sus intereses.

niño y la mujer” (Ibíd., 1941:52), en el que se profundizaba sobre el cuidado de los órganos (limpieza de los ojos y los oídos en los niños), higiene de los alimentos (en las diferentes edades del niño), además de realizar un acercamiento a las enfermedades comunes de los infantes. Dicho plan de estudios conto con la colaboración de distintos intelectuales como María Carulla de Vergara, Tomas Rueda Vargas, Francisco Socarrás, entre otros⁵

En esta propuesta educativa podemos encontrar diferentes continuidades con el ideal de formación de la mujer y su papel dentro del hogar, el cual se instituyó en los siglos XVI y XVII en Occidente. En efecto, como señala Foucault (2006), en el siglo XVI, se presentó una proliferación de reflexiones en los que se cuestionaba sobre la autoridad, el qué y el cómo gobernar, los cuales en su conjunto configuraron lo que el filósofo denomina el *arte de gobierno*. Dichas reflexiones, sin embargo, no se circunscribieron a la cuestiones como la soberanía o los procesos de concentración del Estado -es decir a lo *político*- sino que se expandió hacia distintos ámbitos, de forma simultánea y en prácticas múltiples, tales como el gobierno de los niños, de las almas y de los pobres, entre otras (Foucault, 2006: 117).

Una de estas formas de gobierno que comenzó a problematizarse corresponde al *gobierno del hogar* en donde la mujer se instituyó como uno de sus principales pilares. En efecto, a través de textos representativos del humanismo cristiano -como *La instrucción de la mujer cristiana*, de Juan Luis Vives (1524), *La perfecta casada*, de Fray Luis de León (1583), y *La educación de la joven*, de Fenelon (1687), entre otros-, se recalcaron ciertas características imputadas a las mujeres que, así como las invalidan para ejercer una autoridad en el orden del estado y en lo político, también las hacen loables para ejercer una autoridad dentro del hogar. Podemos encontrar en ese sentido, lo que De Giorgio denomina una “*dialéctica de la fuerza y la debilidad femenina*” (De Giorgio, 1993: 184), en donde a la vez que se argumentaba la inferioridad de la mujer en cuanto al ejercicio de la intelectualidad, se precisan como naturales en ella ciertas virtudes en relación “al silencio, la economía, la castidad y la modestia” (Varela, 1997:197).

⁵ María Carulla de Vergara fue una de las fundadoras de la primera escuela de Trabajo Social en Colombia, la cual tuvo lugar en el Colegio Mayor del Rosario en 1937. Tomás Rueda Vargas fue director de la Biblioteca Nacional y rector del Gimnasio Moderno. Francisco Socarrás fue uno de los más emblemáticos profesores y rectores de la Escuela Normal Superior.

Relacionada con esta *dialéctica* Fenelon señala, por ejemplo, que si bien mujeres y hombres contaban con las mismas facultades intelectivas “Su cuerpo y su espíritu est[aban] dotados de menos fortaleza y robustez (...) pero, en compensación, halas (sic) dotado la naturaleza de más habilidad, limpieza y economía para dedicarse tranquilamente a los ejercicios de la casa” (Fenelón, 1914:6).

De acuerdo a esta diferencia -la cual connota una fuerte relación entre lo somático, lo afectivo, y lo intelectual- se recalca que la instrucción de la mujer debe encontrarse ligada a su preparación para la administración de la economía doméstica, la conservación de la hacienda, la formación inicial de los niños, el orden y el aseo de los integrantes de la familia (Bustamante Tejada, 2004). Se trata así, de una enseñanza en donde se privilegia el que la mujer se ejercite en el desempeño de las virtudes y de la moral, traducidas en prácticas y cuidados que debía desempeñar para los demás así como para consigo misma, Y en segundo lugar, un conocimiento que debía estar destinado a las lindes de lo privado y lo íntimo:

“El tiempo que ha de estudiar la mujer yo no lo determino más en ella que el hombre, sino que en el varón quiero que haya conocimiento de más cosas y más diversas así para el provecho de él como para bien y utilidad de la república y para enseñar a los otros. Pero la mujer debe estar puesta en aquella parte de la doctrina que la enseña virtuosamente a vivir y pone orden en sus costumbres y crianza y bondad de su vida, y quiero que aprenda por saber no por mostrar a los otros que sabe porque es bien que calle y entonces su virtud hablara por ella” (Vives, 1995:57).

Esta autoridad que le corresponde a la mujer en el hogar, aunque no es del todo explícita, en tanto ella misma se encuentra alienada en la soberanía del marido, se basa en la influencia que puede tener con los distintos miembros del hogar. Sin embargo, como consecuencia, la contracara que tuvo el que la mujer adquiriera esta autoridad fue su exclusión del ámbito público, y que se le imputaran como “naturales” aspectos relacionados con sus modos de sentir tales como la ternura, la bondad, el sacrificio y la abnegación. En ellos podemos rastrear lo que Varela denomina un *dispositivo de feminización*, según el cual, dentro de esta literatura se otorgó “a las mujeres un singular estatuto en virtud del cual

se trata de encerrarlas en una identidad en la que priman las emociones y los sentimientos, una identidad que tiende a conferirles un pensamiento en el que los elementos sentimentales y los valores particularistas se confunden con lo ‘irracional’” (Varela, 1997:79).

Ahora bien, la mencionada reforma a la educación secundaria recontextualizó en parte este ideal de formación de la mujer, por lo no entró en oposición con el modelo de la mujer católica, caracterizado por sus ideales de sacrificio y abnegación de larga raigambre en la cultura pedagógica del país (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997:185). De otra parte, esta reforma tampoco obstaculizó o contradijo los espacios de gobierno que tradicionalmente les correspondían a hombres y mujeres⁶.

Esta orientación que prevaleció en la reforma fue expresada por el doctor Antonio José Sánchez, quien siendo director del departamento de educación pública de Boyacá, al decir sobre el bachillerato femenino:

“abrigo la aspiración de que se funde, más que un colegio para señoritas un colegio para madres; porque las madres carentes de una educación autentica o víctimas de una educación viciada, hacen nugatoria la obra educativa de los planteles, como quiera que el niño o el adolescente capta con mayor entusiasmo y con mayor facilidad las enseñanzas que recibe en el hogar” (Sánchez, 1933:714).

Pero como veremos a continuación, la reforma también se encontró acorde a la amplia valoración que desde diferentes sectores se le imputó a la figura de la *maternidad* como la principal aliada en las reformas que propendían por una mejora en la formación y en el

⁶La influencia de dichas nociones del gobierno de la mujer en la reforma de la educación secundaria también las podemos ver dentro de las actas de las sesiones del 16 de diciembre de 1936 del Primer congreso del niño, en donde relacionado con la educación sexual, una de las participantes, la señora Amira Arrieta de la Rosa hizo “lectura a un trabajo sobre lactancia natural, en el cual hizo alusión con exquisita delicadeza al problema sexual femenino, haciendo mención de la 'Perfecta casada' de Fray Luis de León" (Primer congreso..., 1936: 82).

bienestar de la población, a partir de medidas educativas, asistencialistas e higiénicas, entre otras.

1.2 La importancia de la maternidad

Como señalan varias autoras (Cadena Ruiz, 2004; Sánchez, 2007; Pardo, 2010), en la primera mitad del siglo XX a la par de los discursos modernizadores y progresistas - higienismo, la eugenesia, el liberalismo e incluso algunas vertientes del movimiento feminista-, se extendió la representación de la mujer como “reproductora del orden social” a través de tres figuras íntimamente relacionadas: *madre*, *esposa* y *ama de casa*. Para los expertos, estas diferentes posiciones que ocupa la mujer en la sociedad eran de particular importancia pues, por una parte, como administradoras del hogar, eran las responsables sobre las cuestiones morales en aquel espacio vital e íntimo de la familia, y como *madres* ellas trazaban una continuidad entre naturaleza y cultura, la herencia biológica y la educación de la prole, por lo que gran parte de la formación y bienestar de las futuras generaciones dependía directamente de su proceder.

A partir precisamente de esta posición central que se le otorgaba a la mujer en el país comenzó a proliferar una literatura en la que se problematizó la figura de la *maternidad*, por parte de iniciativas filantrópicas (sectores médicos, grupos de distinguidas damas, etc.), así como por parte de algunos sectores del Estado –que dieron origen a brevariarios, cartillas, manuales de paidotecnia, higiene y maternidad- en donde por un lado se “complejizarían las relaciones entre la madre y el hijo y, por el otro, su posicionamiento como las guardianas de la moral de la sociedad” (Sánchez, 2007:6).

Se tratan de documentos de amplia divulgación y que sirviéndose de un lenguaje sencillo – de tipo prescriptivo y también de imágenes- buscaban transformar las prácticas del cuidado de los menores en el seno del hogar, principalmente de las clases populares. Entre dichos documentos caben destacar el *Breviario de la madre* del doctor Eduardo Vasco (1934), la *Cartilla del hogar* (1938) auspiciada por la Alcaldía de Bogotá, y la revista *Salud*

y *Sanidad*, emitida desde 1932 por el Ministerio de Trabajo, Higiene y Previsión Social y dirigida especialmente a la población rural.

Dentro de estos discursos sobre la *maternidad*, si bien se partía de la existencia de las capacidades naturales en la mujer que orientarían su rol como madres, pedagogos y médicos consideraban que éstas no eran suficientes para asegurar el bienestar de los hijos. Los cuidados prodigados, la alimentación y otras prácticas de crianza tenían que comenzar a tener un respaldo médico y científico, los que le imprimían la “seguridad”, la “confianza” y “racionalidad” exigidos por los galenos (Cadena Ruiz, 2004).

En esa medida, en primer lugar se instituyó una desconfianza por las prácticas tradicionales, aquellas que se transmitían de madres a hijas, o que simplemente derivaban del sentido común. El papel de la mujer en la familia comienza así a sufrir una “aculturación médica”, pues la ocupación de ser padres y madres tendría que ser orientada por los postulados de disciplinas como la higiene, la puericultura, el conjunto de ciencias médicas de la infancia (pediatría, paidología, paidotecnia) las cuales marcarían las pautas, los medios y los ideales de infancia a formar. En particular se recalcaba que las madres debían ser las responsables principales del bienestar y la salud de las nuevas generaciones, condición indispensable para cualquiera de las reformas que se quisieran llevar a cabo sobre el total de la población:

Es que la necesidad obligante de un porvenir mejor nos está diciendo a cada paso de la trascendencia de educar a la mujer. Que ella sepa formar hijos sanos, no [por] (...) la felicidad en el bienestar físico, sino porque la salud es necesaria para ir más adelante, para poder librar las buenas batallas de la vida, en defensa de los ideales que hemos puesto en ella. Si la madre bien preparada, ha sabido formar el carácter de su hijo, infundiéndole en su naturaleza el perfil de un hombre honrado, podemos estar seguros que las tempestades de la vida nunca lo abatirán y pronto elevará su frente encarando la lucha con esa seguridad que da un espíritu bien preparado (García, 1939:8)

También comienza a descalificarse a las personas que habitualmente mediaban y contribuían a las funciones de la madre: las parteras, las comadronas, las empleadas de servicio, o –en el caso de las familias de las clases populares- las amigas o vecinas, quienes son acusadas de servirse de medios irracionales para el cuidado del infante. Así, por ejemplo, en el documento *La cartilla del hogar: modelo obrero*, se advertía de los peligros que podrían recaer sobre la salud del infante cuando la madre no orientaba sus cuidados por los médicos y enfermeras:

Las madres completamente ignorantes de los cuidados del niño cometen los más grandes errores aconsejadas por las vecinas y amigas, en vez de acudir al consultorio de niños, el médico o a una enfermera. Sin darse cuenta de la fragilidad y debilidad extrema del niño, ni de que ellas son las responsables de su salud, no dan importancia y descuidan el aseo, el orden y todos aquellos cuidados que harían del niño un ser robusto y sano, que se pudiera defender de muchas enfermedades que lo están atacando y lo llevan a la muerte o a un estado de debilidad permanente (Cartilla del Hogar, 1938:29-30)

Para el caso de la mujer, dicha intervención de actores externos sugiere una limitación a la presunta autonomía que ejercía tradicionalmente dentro del *gobierno del hogar*. Vemos así que con la aparición de esta serie de expertos quienes median, suplían, o desplazaban las prácticas que desempeñan las madres, surge lo que Elías (1998) denomina un “síntoma de desfuncionalización parcial de los padres” (1998:437), caracterizada por la pérdida parcial de la soberanía de los padres sobre los hijos.

No obstante estas mediaciones, se señala que la responsabilidad por el bienestar de los hijos correspondía exclusivamente a las madres, para lo cual ellas debían estar preparadas e instruidas de acuerdo a su función. Instrucción, la que la institución escolar debía brindar, a través de materias como higiene, fisiología y economía doméstica. De hecho este argumento también fue utilizado por algunos sectores del movimiento feminista de la época para demandar una mayor participación de la mujer dentro de la educación secundaria y universitaria, al considerar que para impartir los cuidados delegados dentro del hogar ellas

debían actuar como “científicos”. Isabel Montaña Camacho, intelectual que participó en el Cuarto Congreso Internacional Femenino señalaba así en su conferencia:

Debemos educarnos e ir a la universidad para poder educar a nuestra vez a la raza del mañana porque una mujer ignorante jamás puede ser una buena madre. Como se las arreglaría, por ejemplo, si no está científicamente preparada, adivinar las deficiencias y las torcidas inclinaciones de sus hijos, para evitar errores que podrán hacer fracasar luego su existencia? (Montaña Camacho, 1932:776).

1.3 Llegar a ser madres aunque no lo sean.

A pesar de este énfasis de la educación de la mujer en torno a la vida familiar y al cuidado doméstico, la posibilidad de que las mujeres accedieran a las profesiones liberales podía implicar que dichos fines fueran obstaculizados u omitidos, atentando no solo contra su propia “naturaleza” sino también contra su papel en el hogar. Para evitar dicha discrepancia, pedagogos, médicos e incluso algunos sectores del movimiento feminista⁷ comenzaron a señalar que la participación de la mujer en el mundo del trabajo, así como en el espacio público, debía circunscribirse a aquellas actividades que no vulneraran su “debilidad intrínseca”, así como que fueran más acordes a sus cualidades “naturales”.

En ese sentido, se recomendaba que las mujeres se desempeñaran principalmente en aquellas labores como la asistencia social y las profesiones relacionadas con el “cuidado de los otros” (Dubet, 2002), tales como la enfermería, además de las ya mencionadas asociadas a la enseñanza. Profesiones que contaban con un carácter principalmente afectivo

⁷Para la década del 30, dentro de algunos discursos feministas que circularon en el país (particularmente en el IV Congreso feminista celebrado en 1931), las participantes, en concordancia con los discursos dominantes de la época, le otorgaron un valor y reconocimiento a algunas “capacidades naturales” de la mujer, tales como el ‘instinto maternal’ y sus posibles contribuciones para el orden social. Sin embargo, como señala Pardo (2010), el uso de dichas representaciones dominantes, obedeció no tanto a una simple reproducción, sino más bien a un *uso estratégico* que buscaba “reivindicar, validar y asegurar las labores desempañadas por las mujeres tanto en el espacio doméstico como en el espacio público” (Pardo, 2010:80).

–más que intelectual o físico- así como de “sexualidad sublimada” (Marañón, 1934:149). Al respecto es significativo el argumento de Nicolás García, estudiante de la Escuela Normal de Antioquia, quien –siguiendo a Ellen Key- consideraba que “cuando la mujer no puede ser madre fisiológicamente, es necesario que lo sea moralmente” (García, 1939:5).

Estos argumentos también los vemos expuestos por el canónigo español Emilio Enciso Viana, quien en su manual de formación *Muchacha* –texto representante de la educación franquista en los años 40, y que fue reeditado en Sudamérica-, si bien admitía que la mujer contaba con las mismas facultades intelectuales del hombre -por lo que tendría también la capacidad para ingresar en la educación superior para formarse en las profesiones liberales- encontraba ciertos limitantes relacionados con su “misión maternal” y su “psicología”:

Yo no admito, para la actividad de la mujer en el campo de las profesiones liberales, más limitaciones que la que Dios le ha puesto: su misión maternal y su psicología delicada y sentimental. Por eso cuando el ejercicio de una profesión no se opone a ninguno de estos dos postulados, creo puede admitirse con conciencia tranquila; pero cuando una actividad profesional cualquiera obstaculiza a alguna de ellos, debe ser rechazada de plano. Hay profesiones, como por ejemplo, la Medicina –sobre todo para hombres-, que no pueden conciliarse bien con la psicología de la mujer, que necesita defender su pureza con el pudor, tan difícil de conservar con estos estudios, y que no se aviene con ciertas realidades demasiado groseras para una constitución naturalmente delicada y fina (Enciso Viana, 1941:38).

Las mismas limitaciones que pedagogos y médicos señalaban para que la mujer se capacitara y ejerciera las profesiones liberales, también aplicaban para su participación en el espacio público. En particular, se señalaba que dicha participación debía ser acorde a sus capacidades naturales, favorecidas no tanto para el campo de la política y la toma de decisiones (en los que debía primar la racionalidad sobre la afectividad), sino más bien para la acción social, la beneficencia, y las acciones filantrópicas. Humberto Velásquez, institutor de la Escuela Normal Superior, en ese sentido daba cuenta que en la mujer:

Sólo cuando desaparece esta función [de la maternidad], podemos verla invadiendo estas esferas, desarrollando principalmente labores caritativas y de beneficencia pública, a las que se acomoda mejor por la mayor suma de afectividad que le caracteriza, polarizando su instinto maternal hacia los más elevados principios de humanidad (Velásquez, 1936: 9)

Pero el problema de la maternidad no solo limitaba y definía los campos de estudio y trabajo a los que debían acceder las mujeres. Como veremos a continuación, con la apropiación de los saberes modernos sobre el ser humano, pedagogos, médicos e intelectuales reafirmaban la existencia de una división de funciones entre hombres y mujeres. En esta diferenciación la categoría “sexo” jugaría un papel primordial, ya que por una parte brindaría una nueva inteligibilidad para definir y naturalizar las diferencias entre hombres y mujeres, y en segundo lugar alimentaría la reflexión de las *etapas* de la vida en la que la sexualidad –particularmente en la mujer- se manifestaría más explícitamente como es el caso de la adolescencia.

1.4. Las diferencias sexuales.

“(…) una membrana delgada y ténue que se llama hímen, semejante a las de las alas de los insectos llamados himenópteros. Esta membrana delicada constituye la virginidad de la mujer, pues se desgarrar en las primeras relaciones sexuales con el hombre. La vagina es el órgano receptor y pasivo de la copulación de los dos sexos (...) ¡Niñas procurad vosotras también mantener intacto el símbolo de vuestra virginidad y de vuestra pureza, para ofrecerlo como tributo de amor al hombre que os da su nombre por medio del matrimonio. Lleváis en vuestro seno la forja de las futuras generaciones humanas y tenéis la augusta función de la maternidad, procurad ser dignas por vuestras virtudes de tan elevada misión” (Perdomo, 1932:50).

Como vimos anteriormente, junto a las reformas de la educación secundaria que permitieron el ingreso de la mujer al bachillerato y, en consecuencia, a la educación

superior, surgieron algunas reflexiones que señalaban la necesidad de que dicha reforma no se contrapusiera al lugar que había ocupado tradicionalmente la mujer dentro del hogar, para lo que se propuso incluso que la educación se enfocara en la racionalización de su proceder en este ámbito.

Sin embargo, además de lo anterior, la discusión sobre la particularidad de la formación de la mujer se convirtió en un aliciente para que los diversos expertos comenzaran a problematizar las diferencias entre hombres y mujeres a partir de la categoría “sexo”, orientados por disciplinas como la fisiología, la endocrinología y el psicoanálisis (*scientiasexualis*). Dicha problematización, aunque tampoco supuso que se cuestionara el papel de la mujer, sí permitió que se comenzaran a visualizar con más ahínco algunos aspectos de la vida sexual y en particular, de la importancia de la *pubertad* en la trayectoria de vida de hombres y mujeres, tal como veremos a continuación.

1.4.1 La mujer y la pubertad

A partir de la apropiación de los saberes modernos sobre el hombre, y particularmente la medicina y la fisiología, médicos y pedagogos comenzaron a problematizar y argumentar la diferenciación de los roles y las capacidades tanto de mujeres como de hombres con respecto a lo que consideraban el desarrollo de sus características “naturales”, primordialmente en su “sexo”. Dicha categoría estaba caracterizada porque a partir de ella se describieron y analizaron distintos aspectos del ser humano como el “carácter corpóreo, anímico, emocional, intelectual e incluso espiritual” (Pedraza, 2006:28). Y, en segundo lugar, a partir de la apropiación y circulación de dichas categoría se establecieron también nuevos criterios para establecer diferencias de roles, capacidades y conductas en lo que respecta al dimorfismo sexual, así como la diferencia de la edad.

Una de las formas como los pedagogos señalaron las particularidades y diferencias entre lo femenino y de lo masculino fue a través de un ejercicio de “radical naturalización”

(Laqueur, 1994: 367). Se trata de la definición de lo que podríamos llamar una *línea de continuidad* entre la anatomía (forma y tamaño de los órganos), la fisiología (funcionamiento de los órganos y las glándulas), y las capacidades intelectuales y sociales que se consideraban provenían de estas últimas.

Aunque ésta *línea de continuidad* operaba entre ambos sexos, particularmente la mujer fue descrita y analizada con base a ella, debido a que, como señalaba Foucault, dentro del grupo de discursos, prácticas y tecnologías que conformaron el *dispositivo de sexualidad*, el cuerpo de la mujer fue “integralmente saturado de sexualidad” (Foucault, 1991: 127). Saturación que tenía diversos registros, desde su peligrosa tendencia casi patológica -en comparación a la “normalidad” de los hombres- hacia las cuestiones instintivas y pasionales, hasta lo que refiere propiamente a sus funciones reproductoras y a la maternidad.

Un ejemplo de lo anterior es la tesis presentada en 1936 por María Josefa Cáceres para obtener el título de institutora de la Universidad Nacional de Colombia, llamada *La adolescente femenina en Colombia*. Siguiendo la obra *L'adolescente* de la pedagoga suiza Marguerite Evard (1914), así como *La evolución de la sexualidad y de los estados intersexuales* de Gregorio Marañón (1930), Cáceres señalaba la existencia de una fuerte relación entre los caracteres anatómicos, los caracteres funcionales, las formas afectivas, intelectuales y las capacidades sociales (Ver: Cuadro 1)⁸. Los caracteres anatómicos primarios correspondían a los órganos genitales, de los cuales se derivaban algunas funciones que refieren tanto a las tendencias sexuales como a su aptitud reproductora. Los caracteres anatómicos secundarios por su parte hacen referencia a diferencias entre hombres y mujeres relacionados con el sistema locomotor, la distribución de la grasa o el cabello. Estos últimos, si bien no tienen una relación directa con las tendencias sexuales, si delimitaban las capacidades de hombres y mujeres respecto a su actuación social.

⁸ Cuadro basado en la tesis realizada en 1936 por María Josefa Cáceres, *La adolescente femenina en Colombia*.

Diferencias	Caracteres anatómicos primarios	Caracteres funcionales primarios	Caracteres anatómicos secundarios	Caracteres funcionales secundarios
Mujeres	"genitales: ovarios, trompas, útero, vagina. vulva y mamas bien desarrolladas" (Cáceres, 1936:16)	"libido hacia el hombre, orgasmo sexual lento y no preciso para la fecundación, aptitud concepcional (menstruación, embarazo, parto, lactancia)" (Cáceres, 1936:16)	"predominio del desarrollo pelviano sobre el escapular [sic], sistema locomotor poco enérgico, mayor desarrollo y distribución típica de la grasa subcutánea, sistema piloso infantil y cabello largo y persistente, laringe de desarrollo infantil" (Cáceres, 1936:16)	"instinto de la maternidad y cuidado directo de la prole, mayor sensibilidad a los estímulos afectivos y menos disposición para la labor abstracta y creadora, menor aptitud para la impulsión motora activa y para la resistencia pasiva, marcha y aptitudes características y voz de timbre agudo (soprano hacia contralto) (Cáceres, 1936: 16)
Hombres	"el testículo, el epidídimo, las vesículas seminales, la próstata, el pene, el escroto, y las mamas rudimentarias" (Cáceres, 1936:15)	"libido hacia la mujer, orgasmo sexual rápido y necesario [sic] y aptitud fecundante" (Cáceres, 1936:15)	"predominio del desarrollo escapular sobre el pelviano, sistema locomotor muy enérgico, distribución típica de la grasa subcutánea, sistema piloso desarrollado y cabellos corto y caduco, laringe bien desarrollada" (Cáceres, 1936:16)	"instinto de la actuación social, menor sensibilidad a los estímulos afectivos y mayor capacidad para la abstracción mental y la creación, mayor aptitud por el impulso motor y la resistencia pasiva, marcha y aptitudes características y voz de timbre grave (bajo hacia tenor)" (Cáceres, 1936:16)

Cuadro 1. Diferencias sexuales y psíquicas entre mujeres y hombres.

De acuerdo al cuadro anterior en el caso de la mujer hay dos líneas de continuidad que denotan cómo su “sexualidad” se halla intrínsecamente ligada tanto a la afectividad como a la idea de ser madres: 1) Aparato reproductor femenino-mayor sensibilidad a los estímulos afectivos-menor disposición para la labor abstracta y creadora. 2) Aparato reproductor femenino-instinto de la maternidad-cuidado directo de la prole.

Por su parte en el caso del hombre, esta línea de continuidad también aplica como un complemento de las capacidades de la mujer: 1) aparato reproductor masculino-menor sensibilidad a los estímulos afectivos-mayor capacidad para la abstracción mental. 2) aparato reproductor masculino-instinto de la actuación social.

En estas formas de traducir las diferencias sexuales en capacidades sociales e intelectuales la mirada se enfoca no solo en aquellos aspectos físicos más visibles (caracteres anatómicos), sino sobre todo en el funcionamiento interno de los mismos. Dicho énfasis hace que la mirada sobre los órganos sexuales se complejice pues estos no solo cumplen con una actividad, sino que también tienen un desarrollo: manifiestan cambios y transformaciones con el tiempo, los cuales repercuten en todo el cuerpo y, en consecuencia, también en el comportamiento. En particular se señala el papel de los órganos sexuales como el centro productor de las secreciones de las glándulas endocrinas. Para Pedraza (2008), esto implica un cambio en la concepción del cuerpo pues las diferencias sexuales no serían tan solo un asunto de constitución somática, sino también de las transformaciones que internamente producen los órganos sexuales a partir de las secreciones, las cuales tienen de forma espontánea periodos de latencia, de crisis, de intensificación, de detención y atonía (cuerpo bioquímico).

Uno de estos cambios que comienzan a visibilizarse, y que tendrá gran impacto en la trayectoria de vida del individuo es la *pubertad*. En dicha etapa, se produce una serie de transformaciones tales como la acentuación de los rasgos fisonómicos (de las glándulas mamarias y de los genitales), la aparición de la velloidad, así como de las secreciones

seminales en los hombres y la menstruación en la mujer. Para Cáceres, dichos cambios son las manifestaciones de una nueva marca en el individuo: su sexualidad.

En efecto, para la autora es en la pubertad cuando los caracteres sexuales primarios y secundarios (que presentamos anteriormente) se intensifican, los cuales profundizan las diferencias entre hombres y mujeres, desapercibidos en gran parte de la niñez. Y en segundo lugar, con la pubertad se presenta una fractura con respecto a la infancia, pues ella marca el momento de preparación fisiológica para concebir una nueva vida:

El niño es un sujeto unidad completa, simple e indiferenciada. Tanto la hembra como el macho, en la infancia, son iguales en sus caracteres y funciones, pero de los 8 a los 12 años comienza la pre-adolescencia y en ella quedan incluidos algunos procesos que en el tipo normal son brotes y en el tipo anormal son crisis de la adolescencia en su primera etapa. Desde los 12 años puede sobrevenir la crisis puberal que es la floración biológica que da entrada al periodo de la pubertad. Esta crisis consiste en la caracterización de la niña como un ser mitad y del niño como un ser complemento. Ni la niña es la vida, ni el niño lo es. Ambos forman la vida, es decir, la unidad biológica (Cáceres, 1936: 17).

Aunque la pubertad señala cambios para ambos sexos, principalmente en la mujer se comenzará a recalcar la importancia de dicha etapa en la trayectoria de su vida. En primer lugar, existirá un interés por uno de los fenómenos aunados a la pubertad femenina como es la primera menstruación o menarquía, pues a partir de ella la mujer es capaz de concebir una nueva vida. La aparición de los primeros sangrados de la mujer se considera entonces como el fenómeno más importante del desarrollo de ella, pues es solo a partir de la menstruación que se asemeja una niña a una *mujer completa*: “A la primera menstruación se le da ordinariamente el nombre de desarrollo, término propio en verdad, pues significa la transformación de la niña en mujer completa. La niña es como el botón de la flor y la mujer es la flor abierta, hermosa y perfecta. La menstruación pudiera decirse que es la florescencia de la mujer.” (Perdomo, 1932: 52-53)

En segundo lugar, pedagogos y médicos caracterizaron cómo todas las funciones derivadas de la pubertad femenina tienden a expandirse a lo largo de la trayectoria de la vida de la mujer, casi que a modo de una cadena, y de forma teleológica: primeras menstruaciones, ciclo menstrual, capacidad de concepción, embarazo, maternidad, y el final de dicha capacidad, la menopausia, la cual coincide con la vejez y, en parte, con la vida “útil” de la mujer. El doctor Carlos Mojica manifestaba en ese sentido que,

La vida genital de la mujer tiene una grande importancia, pues desde la pubertad hasta la menopausia, puede decirse que ocupa las cuatro quintas partes de su existencia; en efecto, una vez establecida la menstruación, su organismo se encuentra bajo el dominio de sus órganos generadores: menstruación, embarazo, parto y puerperio o lactancia, condiciones éstas distintas a las del hombre, cuyo papel no es sino producir la célula macho y llevarla a los órganos femeninos (Mojica, 1928: 31)

La pubertad, principalmente la menarquía, se convierte en uno de los principales eventos en la vida de la mujer al ser el inicio de la vida sexual ligada a la maternidad, a la vez que establece una *sexualidad* diferenciada, opuesta y complementaria en lo que refiere a la sexualidad del hombre. Como señala Lozano, con la menarquía se confirma que “la niña está en capacidad de ser madre y por tanto afirma su existencia cómo no-hombre. La naturaleza confirma su destino, reforzando las dicotomías sexuales, así como las ideas de que el sexo es una categoría inmutable y binaria” (Lozano, 2010: 63).

Sin embargo, la *maternidad* no es vista solamente como la capacidad biológica de la mujer para concebir una nueva vida, sino que ella repercute en diversas dimensiones más allá de los procesos meramente fisiológicos, en los que se incluye el plano de los instintos y del desarrollo mental. En particular se señala cómo a partir de la pubertad, aparecen en la mujer el “instinto de maternidad” caracterizada por el deseo de protección de los más débiles, así como de los lazos afectivos que unen de forma “natural” una madre con su prole de manera invariable y permanente durante el transcurso de su vida, por lo que “para la mujer, ocuparse de su hijo, es efectivamente, trabajar para sí misma” (García, 1939:7).

Vemos de esta forma como dicho instinto de maternidad confluye con el lugar ocupado por la mujer dentro del *gobierno del hogar*.

Por el contrario, en el hombre no se señala algo que se denomine instinto de *paternidad*, o en caso de existir no llega a determinar su vida como sí lo hace en el caso de la mujer. El pedagogo Gabriel Anzola Gómez, al respecto, señala:

En la mujer el instinto maternal es fundamental a través de toda su existencia, hasta el punto que podríamos afirmar que llena plenamente toda su vida afectiva y emocional. En cambio, el instinto paternal en el hombre es totalmente rudimentario, no constituye una guía en su vida, ni es seguro para actuar y juzgar.(...) todo lo que tiende a satisfacer dicho instinto es conveniente a la mujer, constituye un interés vital para ella y da pleno sentido a su vida (Anzola Gómez, 1948: 12).

Junto a esta capacidad biológica de ser madres y la existencia del “instinto maternal”, también la pubertad, al intensificar las diferencias sexuales entre hombres y mujeres, marca la aparición de dinámicas como la atracción entre los sexos, expresada en Cáceres como la necesidad de que hombres y mujeres lleguen a ser nuevamente una “unidad biológica” (Cáceres, 1936:17). En la problematización de dichas tendencias, pedagogos y médicos se sirvieron de nociones del psicoanálisis tales como “deseo”, “pulsión”, “libido”, advirtiendo sin embargo que dichas dinámicas aparecen solamente a partir del periodo de la pubertad⁹.

Dentro de esta lectura, las tendencias de hombres y mujeres también implican importantes diferencias. En efecto, Humberto Velásquez (1936) en su *Estudio sobre el instinto sexual*, señala por ejemplo cómo la libido -la cual entiende como “la tendencia de un sexo que se dirige a todos los individuos del otro” (1936: 10)-, en el caso de la mujer se encuentra mediada por su capacidad concepcional, y en el caso del hombre por su capacidad fecundante. En ese sentido la libido de la mujer, al tener como fin último la maternidad, es predominantemente *pasiva*:

⁹En el capítulo siguiente mostraremos cómo dentro del proceso de apropiación de algunas tesis del psicoanálisis, fue desestimada la idea del niño como un sujeto *sexuado*, en comparación a la adolescencia.

La libido femenina, que se despierta primero que la masculina, tal vez por la menor edad prepuberal de la mujer, es menos diferenciada. La mayor aspiración de la hembra es la función maternal, y por ello es quizás su libido más escasa. Al aceptar al hombre, la mujer busca en él una ayuda para satisfacer esta necesidad primaria de su sexo, y también con la esperanza de proteger bajo su amparo su debilidad. En el hombre, al contrario el fin principal es la satisfacción de la libido, [es] el placer (Velásquez, 1936: 9)

En segundo lugar, además de la tendencia pasiva de la libido en la mujer (limitada a la reproducción), también su interés sexual hacia individuos del otro sexo se encuentra mediada más por un deseo de protección –a causa de su debilidad intrínseca- que a la búsqueda de placer, por lo que la libido de la mujer –en su estado normal- es tendiente a la monogamia.

Dichas diferencias se inscriben en el cuerpo de hombres y mujeres así como en sus respectivas conductas, las cuales antes de la pubertad no tenían lugar o, por lo menos, no se habían acentuado. Por una parte, en la mujer, sus caracteres anatómicos siempre se encuentran ligados a la debilidad y a la pasividad, por lo que podríamos decir que existe una *infantilización* de la mujer (sistema locomotor poco activo, resistencia pasiva, laringe de desarrollo infantil, timbre de voz agudo). Dichas características, repercuten en su conducta por lo que “Los intereses de la adolescente son receptivos, de cuidado, de protección. Su misma debilidad le hace ver las cosas débiles, como si necesitara amparo. Su expresión fisonómica siempre es de huida, o de entrega. Su expresión psíquica es una consecuencia igual a la anterior” (Cáceres, 1936: 17). En ese sentido, esta infantilización de la *mujer* –en comparación a la infantilización del niño- no es un estado transitorio, sino que se presenta como un estado permanente en ella que, incluso, a pesar de las importantes transformaciones que trae consigo la pubertad, ésta tan solo confirma y refuerza dicho estado infantil.

Al contrario, en el hombre, con la aparición de la pubertad, se presenta un desarrollo de sus características anatómicas ligadas a la fortaleza y a la actividad (mayor aptitud por el

impulso motor y la resistencia pasiva, marcha y aptitudes características y voz de timbre grave). En consecuencia, “El niño adolescente procede siempre en una línea de ascenso, de crecimiento, de magnitud, de grosor. Así son sus funciones biológicas y así son sus características mentales, siempre de dominio, de fuerza (...). Cree que todas las situaciones necesitan de él. Es su etapa heroica, de vencimiento, de dominio, de apropiación” (Cáceres, 1936: 18). En razón a lo anterior, las transformaciones de la pubertad en los hombres, se encontrarían más acordes con el ideal de formación del adulto, como un sujeto con voluntad propia sano y productivo.

Como vimos anteriormente, junto a los distintos discursos con respecto a los límites y posibilidades de la educación de la mujer, cuya tendencia tradicional y hegemónica señalaba que la formación de ésta debía encontrarse ligada a la administración del hogar y a la maternidad, las particularidades que se asociaron a la *adolescencia femenina* –a partir de nociones derivadas de la fisiología, la endocrinología y el psicoanálisis- reforzaron dicho ideal *naturalizándolo*.

En primer lugar, señalando cómo ciertos fenómenos asociados a la pubertad –y que tenían efecto sobre el cuerpo, el deseo y las tendencias sexuales de la mujer- tenían como fin primordial –esto es “natural”- la *maternidad*; y en segundo lugar trazando “líneas de continuidad” entre las transformaciones fisiológicas y las capacidades sociales e intelectuales. En ellos se señaló cómo en el desarrollo de la mujer predominaría la “afectividad” y la “debilidad”, mientras por el contrario, los efectos de la pubertad masculina lo preparan para la “actividad” y la “fortaleza”. En ese sentido, se trata de capacidades diferenciales cuyo estado normal es la de llegar a complementarse, asistiendo así al ideal de la “pareja heterosexual” y la “unión monógama”.

2. La acentuación de la sexualidad: la adolescencia

“En cuanto a salir juntos como hasta ahora, en plan de amigos, la gente de nuestro alrededor va a hacer que sea también imposible. Sus ideas sobre la relación entre hombre y mujer son muy limitadas, como lo prueba el que me hayan echado de la Normal. Su filosofía solo reconoce un tipo de relación basada en el instinto animal. Para ellos resulta desconocido el ancho campo de un gran afecto en el que el deseo desempeña cuando más un papel meramente secundario: el papel, ¿cómo diríamos?, de una Venus urania” Sue en *Jude el oscuro*. (Thomas Hardy, 1972:213).

Como se presentó en el anterior capítulo, la problematización de las diferencias sexuales dentro de la reflexión pedagógica, se apoyó en distintas nociones de campos como la fisiología, la endocrinología y el psicoanálisis; con ello comenzaron a establecerse distintos parámetros para interpretar las cuestiones relativas al dimorfismo sexual y a las diferencias sexuales en relación a la edad. Dentro de este proceso, la *adolescencia* se consideró como una etapa crucial en el desarrollo del individuo, pues en ella es donde se desarrollan los caracteres secundarios de la sexualidad relacionados con la reproducción, marcando a su vez una fractura con respecto a la etapa infantil.

En ese sentido, la adolescencia –con su carácter de sujeto *sexuado*- supuso una oposición con respecto a la infancia. Sin embargo, la particularidad de la sexualidad de la adolescencia también supuso una oposición radical con respecto a la sexualidad del adulto. Como señala Zandra Pedraza, en la primera mitad del siglo XX el “hombre adulto”, definió el estadio definitivo del desarrollo de la sexualidad, así como el parámetro de su normalidad (Pedraza, 2008). En contraposición, la sexualidad de la adolescencia comprendía para los pedagogos una serie de riesgos y peligros relacionados con desviaciones y patologías frente a este parámetro. Esta mirada se vio fortalecida por la noción de que el cuerpo del adolescente durante el periodo de la pubertad era preso de los distintos cambios que ocurren al interior de su organismo -tales como el desarrollo de las tendencias y los instintos sexuales- así como de cambios impredecibles de comportamiento,

producidas por la exacerbación de glándulas y secreciones, invisibles así como incontrolables tanto para los maestros y padres, como para el mismo menor.

A continuación vamos a señalar algunas particularidades de la sexualidad de la adolescencia en los discursos de la época, para posteriormente centrarnos a los tipos de desviaciones a los que dicha etapa de forma natural podría ser propensa.

2.1 La (a)sexualidad del niño, la sexualidad del adolescente

Como señalamos anteriormente, dentro de las caracterizaciones de la adolescencia que realizan pedagogos y médicos y particularmente con respecto al fenómeno de la pubertad, esta es la primera *etapa* claramente *sexuada* de la trayectoria de vida. Si bien, a partir de las tesis del psicoanálisis –especialmente de Freud– algunos pedagogos señalaron que desde la infancia se presentaban acciones orientadas por intereses sexuales –manifiestas en las prácticas auto-eróticas, así como en la tendencia hacia sus padres durante la primera etapa de su vida (complejo de Edipo)–, se le restó importancia, o incluso fue desestimada, en comparación a las distintas transformaciones relacionadas con la sexualidad que se presentan durante el periodo de la pubertad.

Son varias las razones que incentivaron esta elección teórica de los diferentes expertos. Entre ellas: la crítica que autores cercanos a la pedagogía católica y a la medicina realizaban a las teorías de Freud, acusadas de ser *pansexualistas*¹⁰. Como una resonancia de dicha crítica, María Josefa Cáceres en su tesis anteriormente nombrada, al caracterizar las diferencias en el desarrollo de las niñas y los niños, hace uso de la teoría del complejo de Edipo de Freud; sin embargo consideraba que era necesario que dicha teoría adecuara los

¹⁰ Dentro de las actas de las sesiones del 16 de diciembre de 1936 del primer congreso del niño, varios autores mostraban su desacuerdo con las tesis de Freud con respecto a la sexualidad infantil. Uno de los participantes, el doctor Eduardo Barajas, señaló en ese sentido “También en contra de las hipótesis del profesor Austriaco [refiriéndose a Freud] citó Barajas que Otto Littmann ridiculiza la teoría freudiana por su incapacidad de explicarlo todo por el hecho sexual, ya que, por lo menos, hay que admitir, a más de lo sexual, la sensualidad y la sociabilidad” (Primer congreso..., 1936:81).

términos, pues las tendencias afectivas de los hijos hacia sus padres tendrían que ver más con un “amor natural” que con una cuestión sexual propiamente dicha.

Con la niña nace una ley, la de su debilidad que le hace buscar al padre y a quien ella siempre acata y respeta como responsable de sus propios problemas. Con el niño nace otra ley, la del amor natural por la madre, la de su acatamiento y cuidado, obediencia y sumisión (...) Las dos razones expuestas anteriormente explican los dos fenómenos conocidos bajo el nombre de complejos de Edipo y Electra *que en realidad no significan carácter sexual como han querido darle algunos autores modernos* (Cáceres, 1936: 32-33)¹¹

Y en segundo lugar, el predominio de nociones fisiológicas. Como señalan Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997:359), la introducción de algunas tesis del psicoanálisis – particularmente en la Escuela Normal Superior- no suplantaron las antiguas nociones de la infancia sino que, por lo general, se encontraron mediadas por diferentes concepciones de la psicología clásica, así como de nociones fisiológicas y médicas. Dentro de estas últimas, se le concedió una mayor importancia al papel de los cambios y las transformaciones de la anatomía en las conductas del individuo, frente a los cambios exclusivamente mentales. En ese sentido Velásquez, en su *Estudio sobre el instinto sexual*, señala que si bien el instinto sexual se presentaba desde la primera infancia, la importancia de dicho instinto en la trayectoria de vida del individuo solo tiene importancia si viene acompañado de cambios fisiológicos. Así el autor - siguiendo a Ribot- señala: "Si suprimimos las manifestaciones fisiológicas que le acompañan [al instinto sexual] (...) ¿qué queda de él?. Ni siquiera la conciencia de una atracción vaga" (Velásquez, 1936:2).

Ahora bien, a la vez que vincularon los instintos sexuales a los cambios fisiológicos, los pedagogos acentuaron la noción de *periodo de latencia* de Freud¹², según la cual al

¹¹La cursiva es nuestra.

¹²Para Freud, en contraposición a las nociones comunes de la época, los niños realizaban desde sus primeros años, actividades orientadas por intereses sexuales manifestadas en prácticas auto-eróticas. Sin embargo, el niño “entre los seis y los siete años sufre el desarrollo sexual una detención o regresión, que en los casos socialmente más favorables merece el nombre de periodo de *latencia*. Esta latencia puede también faltar, y no

resolverse el complejo de Edipo las tendencias sexuales ya no se presentan de forma manifiesta en el niño, y solo vuelven a presentarse intensamente durante el periodo de la pubertad pues:

En el periodo siguiente de la pubertad, el complejo de Edipo experimenta una reviviscencia en lo inconsciente y avanza hacia sus ulteriores transformaciones. En la pubertad alcanzan su máximo desarrollo los instintos sexuales, aunque la dirección de la evolución ha sido ya determinada de los dos a los cinco años que son los que corresponden al Complejo de Edipo (Velásquez, 1936: 3).

La pubertad representaría para los pedagogos la principal fractura con respecto a la infancia, solo a partir de ella, se intensificarían las diferencias sexuales –desapercibidas durante gran parte de la infancia-, reaparecerían los instintos sexuales y con ello la tendencia hacia el sexo opuesto. Cambios que incluso pasan porque solo en esta etapa el individuo es consciente de poseer un “sexo”.

En efecto, para los pedagogos de forma similar a cuando Adán y Eva descubrieron que se encontraban desnudos, el pudor –la conciencia de tener sexualidad- aparece solamente a partir del periodo de la adolescencia:

Cuando la función genital aparece vigorosa en el organismo humano, esto es en la pubertad, aparece también con mayor esplendidez este bello atributo del alma, el pudor. Cuando la naturaleza da la señal de la desaparición de una edad [la infancia] y el completo establecimiento de la otra, el joven y la muchacha se tornan púdicos, y la rubicundez del rostro que tantos encantos comunica al que la muestra es muy frecuente. No será ella el aviso natural de la aptitud de una función? (Millán, 1936: 7)

trae consigo ineluctablemente una interrupción completa de la actividad y de los intereses sexuales. La mayor parte de los sucesos y tendencias psíquicas anteriores al periodo de latencia sucumben entonces a la amnesia infantil y caen en aquel olvido del que ya hemos hablado y que nos oculta toda nuestra primera infancia” (Freud, 2003:260).

Sin embargo, aunque el desarrollo de la sexualidad en el individuo se acentúa en la adolescencia, ésta es caracterizada por el caos y la turbulencia, en el que la debilidad y el decaimiento predominan, por lo que se considera como una etapa de transición, de forma opuesta a la adultez y a la niñez en las que las características sexuales de los individuos son definidas y estables. Precisamente, este carácter caótico y transitorio hace que se comprometan los procesos de diferenciación sexual entre los hombres y las mujeres, lo que tiene como consecuencia que en dicha edad de la vida se produzcan desviaciones, patologías, así como a las perversiones de índole sexual.

2.2 La diferenciación sexual. El lugar de la desviación.

Si bien, como mostramos anteriormente, el desarrollo de las diferencias sexuales eran del orden de lo “natural” y teleológico en el crecimiento, también la sexualidad se definió por naturaleza como “un dominio penetrable por procesos patológicos” (Foucault, 1991, 86), por lo que paralelamente a la valoración de la sexualidad en el desarrollo del individuo, también existe una permanente ampliación del panorama de patologías y desviaciones a las que ésta podría ser propensa e incluso también de la producción de aquello innombrable: *lo abyecto*. Como señala Butler, dentro del proceso de producción de las diferencias sexuales éste también apela a la producción de lo *excluyente* “de modo tal que lo humano se produce no sólo por encima y contra lo inhumano, sino también a través de una serie de forclusiones, de supresiones radicales a las que se les niega, estrictamente hablando, la posibilidad de articulación cultural” (Butler, 2002: 26).

Es precisamente dentro de este marco que la adolescencia comienza a situarse como un punto intermedio entre lo normal y lo patológico, Ya que, como vimos, pues si bien es en esta etapa donde comienzan a manifestarse los caracteres sexuales –con todas las implicaciones mencionadas - también es cierto que dichas transformaciones aún son muy débiles y dubitativas, lo que hace a esta edad susceptible de conductas desviadas, y otras patologías relacionadas con la sexualidad. De esta manera, para los pedagogos es necesario que durante esta etapa se intensifiquen las medidas para asegurar el buen desenvolvimiento

del desarrollo de las diferencias entre hombres y mujeres. Medidas que el doctor Quintana resumió en su ponencia sobre *La pedagogía frente a los problemas psico-fisiológicos de la pubertad* en los siguientes principios: “1. La educación no debe contrariar esta evolución. 2. Debe, cuando sea posible, favorecerla” (Quintana, 1928: 333).

2.3 Los estados intersexuales y las fuentes de peligro

Como señalamos anteriormente, una de las principales preocupaciones para pedagogos y médicos correspondía a la diferenciación sexual en la etapa de la pubertad. Si bien se daba por sentado que en esta etapa de la vida se intensificaban los caracteres anatómicos secundarios, los cuales a su vez consolidaban las diferencias “naturales” y dicotómicas hombre-mujer, con la apropiación de los saberes modernos sobre el hombre también comenzaron a circular una serie de discursos, de amplia divulgación y legitimidad en el ámbito académico del país, que señalaban que en el individuo ambos sexos coexisten de forma permanente. Esta tesis, denominada como *intersexualidad*, fue expuesta por Gregorio Marañón en términos de una permanente “lucha” al interior del individuo:

(...) [La] noción del otro sexo dentro de nosotros mismos, que altera la pureza del sexo legítimo, es una conquista trascendental de la ciencia moderna (...) este sexo definitivo no es casi nunca absoluto, como acabamos de decir: no es varonil sin mezcla de mujer, ni femenino sin mezcla de varón. Es siempre una mixtura de los caracteres somáticos y funcionales de los dos sexos, si bien con enorme predominio de uno sobre otro. El que prevalece se adueña de todo el organismo e imprime su sello sobre cada función y cada órgano, a más de moldear en forma radicalmente distinta los caracteres sexuales y los órganos de la generación. El otro sexo, el vencido, se atrofia, se esconde; tal vez en algunos casos acaba de anularse. Pero generalmente está solo dormido y acecha los momentos de debilidad de su rival para hacerse presente (Marañón, 1934:152)

En la intersexualidad se señala cómo la adquisición del sexo es un proceso de tendencia evolutiva, en donde a lo largo de la trayectoria de vida ambos sexos subsisten en el individuo desde la infancia y solamente con la llegada al estado de la *adultez* es que finalmente una tendencia logra “vencer” a la otra. Desde esta mirada, para el doctor Eduardo Barajas, la sexualidad del individuo trata entonces de un proceso en el que se pueden diferenciar tres etapas: “auto-sexualismo (por examen del cuerpo propio), homosexualismo, por inclinación a individuos de su propio sexo, heterosexualismo (por tendencia a individuos del sexo opuesto)” (Primer congreso..., 1936:81), esta última en correspondencia con el desarrollo pleno y normal de los caracteres sexuales del individuo.

En ese sentido, la *intersexualidad* encadena en una misma teoría las cuestiones relativas al dimorfismo sexual y a las diferencias de edad. De esta manera, por un lado refuerza la idea de los códigos binarios y excluyentes masculino-femenino, pues así como reconoce que ambos subsisten en el individuo, el estado *normal* es la “dominación” de un estado por el otro. Y, en segundo lugar, establece que dichas diferencias se producen dentro del orden temporal, siendo ciertas etapas de la vida cruciales, entre ellas la adolescencia que es caracterizada como “periodo crítico” dentro de este proceso:

(...) es preciso llegar a la batalla de la pubertad para que el vencimiento de uno de los dos sexos sea absoluto y el otro se enseñoree definitivamente del espíritu y del cuerpo. En este trance puberal es muy frecuente que el muchacho adquiera acentos, físicos o psíquicos de femineidad, porque el sello viril es más tardío que el femenino, y en tanto aquel llega, la influencia contraria –la de la mujer- asoma bajo la morfología del adolescente (Marañón, 1934: 169).

Esta influencia del sexo *enemigo*, manifiesto en la posible “feminización” del adolescente - la cual es vista en sus rasgos fisonómicos, y en consecuencia también en su comportamiento- puede llegar a poner en peligro el desarrollo del individuo pues su detención en ese estadio puede llegar a producir conductas y desviaciones tales como la infantilización (Cáceres, 1936), el conflicto del sexo (Arroyave, 1937), el narcisismo y la

homosexualidad (Marañón, 1934), e incluso el onanismo (Quintana, 1933), las cuales se derivaban precisamente por el escaso “dominio” de una tendencia sexual frente a la otra.

De acuerdo a lo anterior, la intersexualidad implica un desplazamiento de las fuentes de peligro: las conductas desviadas ya no tendrían explicación solamente en la figura del *corruptor de menores*, en la que se supone la influencia de un mayor agresor sobre un menor inocente (Bustamante, 2004:90), sino que el peligro se encontraría al interior del individuo mismo, particularmente cuando durante su desarrollo personal “no fuera posible identificar un predominio seguro y bien definido de uno u otro sexo” (Ferla, 2004:56). Marañón en ese sentido critica las medidas como la clausura o la división radical de espacios entre mujeres y hombres, pues dichas disposiciones presuponen que el virtual peligro solamente se presenta en la interacción temprana entre los sexos, y no que también puede estar dentro de ellos mismos:

El aislamiento material nos separa, en efecto, del comercio con el sexo contrario; pero no puede liberarnos de la compañía de una representación de ese otro sexo que hoy sabemos que va con nosotros, infiltrado en nuestro propio ser, y, como un duende invisible tiende a cada paso trampas a la rectitud de nuestro instinto (Marañón, 1934: 169).

Las fuentes de peligro se encontrarían latentes en el individuo y dispuestas a “atacar” en los periodos de crisis, así como favorecidas especialmente en las situaciones cuando no se esté llevando a cabo ninguna labor para que se fortalezca la diferenciación sexual -como sería la ignorancia, el abandono, el ocio o la interacción desprevenida de las personas-:

El onanismo, el animalismo, la sodomía, el homosexualismo adquirido en el hombre; el tribadismo, en la mujer y otras perversiones sexuales provienen de la ignorancia y del abandono de la niñez a sus propios caprichos. Padres y maestros falsamente educados cierran los ojos ante la fenomenología sexual mientras ella secretamente prepara y labra las futuras e irreparables tragedias de la vida. La inocencia no es

ignorancia. Es pureza de espíritu y hondura de conocimiento (Zuluaga y Gutiérrez, 1938: 295).

Además de estas situaciones, la mirada también se enfocó en aquellas condiciones que son tanto externas así como “artificiales”, y cuya acción podrían alentar las *desviaciones* en la etapa de la pubertad, sobre todo aquellas que tienen alguna injerencia sobre el cuerpo, por medio de “roces”, “objetos excitantes”, “presiones”, los cuales como fuentes de placer privados, pueden degenerar en el onanismo u otro tipo de prácticas “anti natura”, convirtiéndose en un obstáculo para el desarrollo de las tendencias sexuales dirigidas hacia el otro sexo, así como al fin de la sexualidad ligada a la reproducción. El problema era que ante el alto grado de voluptuosidad del cuerpo del joven en esa época de la vida, dichas fuentes de desviación, por una parte, son casi que ilimitadas (tales como la alimentación, la temperatura, el uso de ciertas ropas), y se encuentran presentes en la cotidianidad, sobre todo para los jóvenes que viven en la ciudad. En ese sentido se recomendaba una acción preventiva llevada a cabo por los padres de familia, por medio de una vigilancia estricta sobre el joven y su interacción tanto con aquellos elementos que tienen contacto con su cuerpo, así como con su entorno moral:

Para prevenir el onanismo y las perversiones sexuales (...) debe someterse al menor cuando algo se sospecha, a una escrupulosa y prudente vigilancia, dándole la alimentación sana y abundante, pero desprovista de todo género de excitantes, a base de leche y frutas, dotándolo de ropa interior muy fina para evitar rozamientos con la piel; suprimirle los bolsillos en los pantalones, acudir, bajo la dirección del médico, al bromuro o al veronal; no abusar de los enemas, sobre todo con cánulas abultadas que, dilatando el esfínter anal, exciten zonas erógenas que, al proporcionar placer, pueden despertar aficiones contra natura, y ante todo y sobre todo, preocuparse por la educación de la voluntad estimulada por la moral cristiana (Quintana, 1936: 83)

Pero, además, la mirada sobre dichos elementos que tienen efecto sobre el cuerpo hace que se problematice también la vida escolar, en dos sentidos: en primer lugar, como un lugar de dudosa ambiente moral, en tanto a través de la convivencia y diálogo con pares, los niños

“inocentes”, en sus primeras experiencias escolares, podrían adquirir ideas “erróneas” sobre la sexualidad, poniendo en ese sentido en cuestionamiento el final de la sexualidad ligado indisolublemente de la reproducción: “Si observamos a un niño, vemos que su ignorancia sana, que ha mantenido en un mundo ingenuo mientras permanecía dentro de su hogar, se ha alterado irregularmente al comenzar sus estudios en la escuela, con la compañía de sus condiscípulos y se ha cambiado por una errada concepción de los fines de las relaciones sexuales que sus padres y maestros le ocultan con gran mañana" (Videla Jara, 1920:280). Y en segundo lugar, particularmente con respecto a la pubertad, también comienza a considerarse cómo condiciones que se refieren al medio ambiente estrecho de los establecimientos educativos, la aglutinación de jóvenes en estado vulnerable, y la “peligrosa” cercanía de estudiantes del mismo sexo -en sus conversaciones y contacto corporal- podrían incentivar en un vía errónea “las fuerzas eruptivas de la adolescencia” (Andrews, 1922: 88).

Como veremos a continuación, las preocupaciones sobre los peligros y taras sexuales que se podrían producir dentro de las dinámicas escolares definieron en gran parte las diferentes posiciones por parte de sectores eclesiásticos, pedagogos, médicos y algunas representantes del movimiento feminista, en torno a la conveniencia –o no- de la *coeducación*. Si bien, hasta la década del 60 en el país la reprobación a dicha modalidad fue hegemónica (Mejía, 2011), en estos primeros debates encontramos las distintas nociones en torno a las diferencias sexuales, y sobre los efectos que podrían traer la interacción entre personas del mismo sexo.

2.4 La convivencia de los sexos y la coeducación

Como señalamos anteriormente, con respecto al desarrollo de las diferencias sexuales, se comenzaron a problematizar algunos aspectos relacionados con la convivencia entre hombres y mujeres en la escuela. En particular, en el país prevaleció en las primeras décadas del siglo XX una imagen negativa de la *coeducación* o la *educación mixta*

señalándose diversas consecuencias morales que ésta podría conllevar, así como asociando “la pureza de costumbres a la menor intimidad entre los jóvenes de ambos sexos” (Seoane, 2006:128). Buena parte de esta negativa se vio orientada por la oposición de la institución eclesiástica que, a partir de la encíclica papal *Divinus illius magistri*¹³, señalaba que la única institución legítima en la que se podrían relacionar hombres y mujeres era la familia (Mejía, 2011).

Además de estos argumentos señalados por la institución eclesiástica, los cuales implicaron que dentro del proceso de apropiación de las reformas de la Escuela Activa en el país fuera excluida la modalidad de *coeducación* (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997; Mejía, 2011), también la oposición a la educación mixta estuvo agenciado por parte de algunos médicos, quienes señalaban que la educación mixta en la escuela no reconocía las particularidades “psicológicas” que se derivan de las diferencias sexuales. Así, en el Primer Congreso Médico Nacional realizado en 1928, se criticaba que en la coeducación por una parte no se reconocía la serie de cuidados particulares que le correspondían a la mujer durante el periodo de la pubertad, y en segundo lugar, la temprana convivencia de hombres y mujeres en la escuela no favorecería el desarrollo de las diferencias sexuales. En ese sentido, en las conclusiones del congreso se señaló que:

- 1) La igualdad entre los dos sexos si es cuantitativa no es cualitativa; cada uno posee cualidades que no deben eliminarse por medio de la educación.
- 2) Existen diferencias anatómicas, fisiológicas y psíquicas entre el hombre y la mujer. En opinión de autores doctos, la psicología comparada comprueba que en la evolución del niño hay que distinguir rasgos masculinos y rasgos femeninos y por ende hay un tipo

¹³ La encíclica *Divini Illius Magistri* (encíclica contra el naturalismo pedagógico) fue emitida por el Papa Pío XI en 1929 como una respuesta concertada de la institución eclesiástica a las diversas transformaciones que estaban aconteciendo en la pedagogía y la formación moral que se derivaban de ellas. Según esta encíclica, en el individuo coexisten una naturaleza divina y una naturaleza despojada o caída. Esta última, que se presenta como producto del pecado original, somete la voluntad del individuo e influye para que en él prosperen las tendencias negativas y se aleje de su ser divino. (Saldarriaga, 2001; Ariza, 2007; Mejía, 2011).

psicológico masculino y un tipo psicológico femenino, los cuales se diferencian de ideales que tienden al ejercicio de sus actividades.

3) Consta que la mujer se desarrolla más rápidamente que el varón, y que aquella, en épocas determinadas como la pubertad, necesita cuidados especiales. Además en la mujer predominan la fantasía y el sentimiento: el hombre al contrario, se distingue por la reflexión y por un poder mayor de resistencia. No es justo, pues, exigir un mismo esfuerzo y resultados iguales a individuos que se hallan en condiciones distintas (*Coeducación*, 1928: 33).

De acuerdo a lo anterior se recalcó entonces que la educación brindada a hombres y mujeres debía encontrarse diferenciada desde una temprana edad, pues a partir de allí, por una parte, se evitaban las relaciones precoces entre personas de diferente sexo, además de establecerse el tipo de formación que le corresponden a cada uno, acorde tanto a su “naturaleza”, así como a la vocación y al posible rol que iban a desempeñar en el futuro.

De manera contradictoria, mientras que en los argumentos a favor de la educación diferenciada se esgrimía la necesidad de una formación “moral”, en algunos discursos internacionales introducidos en Colombia en la década del veinte y el treinta se señalaban la aparición de diferentes taras sexuales -tales como la “perversidad moral” o “inmoralidades homosexuales”-, en los internados masculinos debido a una “peligrosa cercanía” de personas del mismo sexo (Andrews, 1922: 88; Sáenz y Ariza, 2010), taras similares a las halladas en otras situaciones de encierro –como los conventos, fabricas, cuarteles y prisiones (Cortés, 1939: 63)- pues en dichos lugares:

Cada uno está sometido a una sugestión en masa. Todos los deseos eróticos y las prácticas más repugnantes salen vigorizadas de allí. Todo es efervescencia, desespero. Una agitación sin fin asedia día y noche a los internos. Es la obsesión la que alimenta a estas imaginaciones privadas de alimento. Es una floración de obsenidades [sic] la que se difunde en todas las conversaciones, guasas, cuentos y chistes. No hay palabra, ni situación, ni objeto que no contribuya al equívoco sexual (Cortes, 1939: 63)

Dichas miradas implicaron que comenzara a advertirse a los docentes sobre este tipo de acciones y que se intensificara la vigilancia de sus estudiantes, dando cuenta de los peligros que una cercana amistad podría conllevar. En el caso particular de las mujeres, este peligro era doble pues, por una parte, las conversaciones y contactos corporales eran más comunes en ellas, así como su menor voluntad –en comparación a los hombres- de forma “natural” las hacía más vulnerables:

La mujer es por naturaleza muy inclinada a la intimidad con sus compañeras, lo mismo que a las mutuas caricias, y esta intimidad puede llevarla, si no es inteligente y cuidadosamente vigilada, a una anomalía sexual, la homosexualidad; pues como desconocen las sensaciones voluptuosas, pueden despertarlas por estas costumbres, y dado lo delicado de su psiquismo, se explica fácilmente este resultado (Mojica, 1928: 25-26).

Paralelamente se observa que algunos académicos comenzaron a criticar directamente la *educación diferenciada*, considerando que dicha medida antes que reforzar las condiciones morales de los estudiantes las estaría perjudicando. Para ellos, era precisamente la rigurosa separación entre las personas de diferentes sexos la que, por una parte obstaculizaría la convivencia entre hombres y mujeres en el futuro, y en segundo lugar, conllevaría a que no se facilitaran el desarrollo de las diferencias sexuales, manifiesto en la atonía del desarrollo de éstas, así como en la serie de taras sexuales anteriormente señaladas.

Aunada a la postura anterior, así como a la influencia del psicoanálisis, algunos pedagogos de la Escuela Normal Superior afirmaron que la mejor forma para solventar estos problemas era precisamente propiciando el encuentro de hombres y mujeres desde una edad temprana. Para ellos, era a través de dinámicas, como el contacto y el diálogo entre personas de diferente sexo –debidamente orientadas-, como se evitarían la aparición de sentimientos hostiles y contraproducentes a la relaciones entre hombres y mujeres (excesiva vergüenza, misoginia, entre otras) a la vez que se reforzarían el desarrollo de las diferencias sexuales. En ese sentido, con respecto al problema de la *turgencia sexual*, esto

es, del débil desarrollo de las diferencias sexuales que tenían lugar en los colegios femeninos se consideraba que:

"(...) Este contacto puede ser el simple saludo de manos, el acercamiento de los cuerpos, un beso o también un abrazo. En estos casos la importancia del baile es desconcertante. Los bailes no son otra cosa que modernos sistemas de selección. El movimiento en contacto -sobra decirlo- aumenta la tumescencia sexual. Muchas observaciones llevan igualmente a que muchas jóvenes retardadas en su proceso sexual, al poco tiempo de estar bailando con jóvenes del sexo contrario, aumentan notablemente su turgencia sexual. *En este sentido la Catarsis constituye todo un proceso educativo*" (Arroyave, 1936: 16-17)

El peligro sobre las posibles tendencias y desviaciones homosexuales que se podrían presentar debido a la *educación diferenciada* fue así mismo uno de los argumentos que citó el movimiento feminista a mediados del siglo XX en Colombia para abogar por el establecimiento de la coeducación. Así para Lucila Rubio¹⁴, una de las ventajas de esta modalidad educativa es que los lazos de sociabilidad -que se formarían entre las personas de ambos sexos desde una temprana edad- ayudarían a los educandos a protegerse de estas posibles desviaciones: "*La coeducación, el trato, la camaradería, entre los dos sexos, bien orientados y cumplidos desde la infancia, serán una coraza contra la avalancha de los instintos sexuales. Y aquí viene a cumplir el juego su misión catártica, dando escape al más violento de los instintos de una manera inocente y simple: El baile, las reuniones, el deporte ojalá en equipos mixtos, la poesía, y la novela como medios de ficción constituyen los caminos más adecuados para sublimar los sentimientos que surgen en forma de anhelos inexplicables*". (Rubio, 1950: 53)¹⁵.

Para Lucila Rubio sería a través de la interacción entre hombres y mujeres debidamente llevada, medida en que se recalca tanto su "racionalidad" como su "inocencia" y "pureza",

¹⁴ Lucila Rubio de Laverde, fue una escritora y líder política de Facatativá, quien hizo parte de las mujeres que pertenecieron al movimiento feminista-sufrajista de la primera mitad del siglo XX; igualmente organizó la Alianza Femenina de Colombia, de orientación socialdemócrata (Ver: Arizabaleta, 2005).

¹⁵ Subrayado en el texto original.

que padres y pedagogos resolverían de la mejor forma el problema de la orientación de los instintos sexuales de los menores. En ese sentido la autora criticaba a la vez las formas tradicionales usadas por los padres para orientar los instintos sexuales de sus hijos, como era la incitación a visitar burdeles o la iniciación sexual con empleadas de servicio, por los peligros que conllevaban estas prácticas –enfermedades, embarazos- así como la injusticia que supone el aprovecharse de personas en condiciones socio-económicas distintas –el caso de las empleadas de servicio-. En ese sentido, para ella, la *coeducación* estaría acorde no solo con la “naturaleza” sino también ayudaría a preservar la justicia social y la “virtud” en las mujeres de las clases populares:

(...) la ignorancia de las madres y el rudo materialismo de algunos padres lleva a veces al joven a precipitar aquello que no quisiera confesar. Para horror nuestro sé de casos en que la madre halla cómoda solución a los problemas de este orden, manteniendo en casa jóvenes domesticas bien parecidas y de buena salud. No hay derecho a hacer cosas que en otro medio serían sancionadas, pero que en el nuestro, donde reina el criterio que adscribe la virtud a las mujeres de la clase social elevada, considerando que la joven pobre bien puede perder el honor, con tal de que la de buena familia lo mantenga se aceptan hechos repugnantes y vergonzosos. Por falta de cultura y de un elemental sentido de moralidad. En este caso moralidad es justicia (Rubio, 1950: 55)

Si bien estos argumentos que propugnaban por el establecimiento de la coeducación fueron expuestos por solo unos pocos académicos y no tuvieron mayores efectos en el país¹⁶, si fueron un espacio de reflexión sobre las particularidades de la *adolescencia*, así como de los medios de formación-gobierno que estarían más de acuerdo con su “naturaleza”. En particular, se recalca la idea de que la mejor forma para controlar las tendencias e instintos sexuales en esta época de la vida no era a través de la represión, ni tampoco eran suficientes las medidas preventivas y correctivas - propuesta por los autores cercanos a la pedagogía católica, como veremos en el próximo capítulo-, sino que era necesario la *canalización* de

¹⁶ De hecho como señala Mojica (2011), los argumentos con los que se estableció la coeducación en el país se encontraron relacionados principalmente con los principios sobre *equidad educativa* propugnados por la Unesco en la década del 60.

las tendencias y los instintos sexuales, evitando que estas se convirtieran en *desviaciones*, a modo de una “catarsis” controlada.

3. El código de la adolescencia

“Mucha gente, especialmente el siquiatra que tienen aquí, me pregunta si voy a aplicarme cuando vuelva a estudiar en septiembre. Es una pregunta estúpida. ¿Cómo sabe uno lo que va a hacer hasta que llega el momento? Es imposible. Yo creo que sí, pero, ¿cómo puedo saberlo con seguridad? Vamos, que es una estupidez”.

Holden Caulfield, en *El guardián entre el centeno* (J.D Salinger, 1995: 132).

A partir de los debates en torno a la incorporación de la mujer en el bachillerato, el problema de la diferenciación sexual y la introducción de distintos discursos internacionales en el país se comienza a configurar la adolescencia como el sujeto específico de la educación secundaria (Quintana, 1928; Delgado, 1939:31). En ese sentido, existe un esfuerzo por parte de pedagogos por dar cuenta de la especificidad de la adolescencia con respecto a ese otro sujeto de la escuela, la infancia. De igual forma, derivado de la anterior, se comienzan a señalar la serie de estrategias de formación (cuidados, prescripciones) particulares que son correspondientes a esta etapa de la vida.

3.1 La adolescencia como una *etapa*.

Entre las décadas del 20 y el 30 dentro de los discursos pedagógicos que circulaban en el ámbito académico en Colombia, comenzaron a cobrar una importancia considerable los problemas sobre el desarrollo y el crecimiento de las personas. Orientados por los saberes modernos sobre el ser humano, en especial por algunos postulados de las psicologías del desarrollo, de la psicología clínica y de la medicina, se fueron conformando nuevas formas

de clasificación, diferenciación y distribución de los individuos, entre las que se encuentran la definición de las *etapas de la vida*.

Así, a través de ésta última, se consideraban que los cambios que se producían en el individuo durante su trayectoria de vida eran lineales (infancia, juventud, adultez, senectud, decrepitud) y progresivos (en términos de *adaptación*) en donde algunos patrones de crecimiento empíricamente demostrables, tales como las transformaciones fisiológicas y psicológicas, se encontraban fuertemente ligadas con los cambios en las aptitudes, las conductas, así como en la inteligencia del individuo. Para Walkerdine, si bien, aunque siempre se han visibilizado los cambios en el crecimiento “lo fundamental es (...) este *asilamiento de patrones* de crecimiento desde los patrones de desarrollo del funcionamiento mental” (1995:105).

Entre estas *etapas*, para los pedagogos en Colombia, junto a la *infancia*, la cual a su vez comenzó a ser descompuesta en varias sub-etapas, también comenzó a tener un amplio interés en las nociones referidas a la *adolescencia*, las cuales se nutrían de las teorías de autores como Stanley Hall (1904), Sigmund Freud (1907), así como de fisiólogos y médicos de la época como Gregorio Marañón (1929) y Marguerite Evard (1919). Uno de los caracteres que dichos autores señalaban con respecto a la adolescencia era el desarrollo de la pubertad y las repercusiones morales y psicológicas que estas traen consigo.

A partir de estos discursos internacionales¹⁷, estudiantes de las escuelas normales, intelectuales y pedagogos colombianos desde la década de los veinte, pero con mayor intensidad en las siguientes dos décadas, se apropiaron de la idea central de que la adolescencia no sería una etapa de transición armónica entre la infancia y la adultez, sino una fase de la vida que de manera “natural” configuraba un estado endémico calificado como débil, así como una tendencia a enfermedades físicas y mentales, por lo que se podría calificar como un estado “semi-patológico” (Cadavid, 1924:20) El peligro patológico de la adolescencia residiría en sus intensos y repentinos cambios, que perturbarían su sentido

¹⁷ Para la caracterización de la adolescencia, Hall (1904), Freud (2003), Marañón (1929).

moral, exacerbarían la vulnerabilidad de la población joven a condiciones orgánicas enfermizas y a los factores de peligro del medio natural y social. Así sobre los peligros del medio, y sus consecuencias sobre las condiciones orgánicas de las y los adolescentes, el médico Tomás Cadavid afirmaba:

La pubertad es quizás la época más seria en la existencia; implica una transformación absoluta; trae consigo una conmoción que se verifica directamente en el alma y en el cuerpo y aun puede despertar enfermedades que permanecían latentes; entonces la herencia surge imperando con todo el sequito de sus taras funestas (Cadavid, 1924: 20).

Mientras que al final de la infancia, se consideraba que el niño ya se habría *adaptado* relativamente a la realidad de su edad (Marañón, 1929), y tendría por tanto un fuerte “sentimiento de seguridad” (Hno. Gastón María, 1937), con la llegada de la pubertad, aparecen una serie de dramáticos cambios físicos, que hacen que se produzcan nuevas e intensas oscilaciones en las emociones y los sentimientos y un desajuste en la personalidad. En Colombia se resaltaron dos tendencias derivadas de la aparición de los instintos sexuales: la *introspección* y la *extroversión* las cuales, como buena parte del conjunto de dimensiones patológicas de la adolescencia, su problema sería su exceso: su desviación frente a estados “normales”.

Para los expertos la anormalidad de la adolescencia comprendería dos características que las harán de particular interés. En primer lugar, en comparación a la anormalidad de los enajenados, cuyas características son ser “inusuales”, “excéntricas”, los peligros de la adolescencia se presentarían de forma universal y “natural”: se trata de un estado que, independientemente del grupo cultural, de las condiciones sociales o del grado de escolarización, tienen lugar en la generalidad de los seres humanos. Si bien, las “condiciones desfavorables” (González Cortina y Campo de Castro, 1936: 4) podrían generar diferentes efectos perniciosos – tal como en el caso los adolescentes de las clases populares, que exploraremos en el capítulo 4 y 5- las diferencias serían de orden cuantitativo y no cualitativo.

Una segunda característica, es su estado *transitorio*. A pesar de los múltiples peligros que podrían afectar al joven, en la generalidad de pedagogos y médicos existe una “confianza” de que su estado de aminoramiento podría ser superado. De esta forma, se abre en torno a la adolescencia un amplio panorama de propuestas para resolver sus dificultades, en donde se incluyen desde estrategias clásicas tales como la confesión y la vigilancia, hasta estrategias más “liberales” en las que se arguye su concordancia con los intereses, deseos e instintos que se presentan en esta etapa de la vida.

Por otra parte, la peculiaridad de las características de los adolescentes hace que se produzca una paradoja en esta supuesta “confianza”: la figura del adolescente comenzará a evocar una multitud de problemas los que, aunados a la *patologización* de la sexualidad, acarrearán una concatenación de cuidados, prescripciones y experticias que continuamente se permitían intervenir y controlar a los jóvenes. Sin embargo el estado de la anormalidad del *adolescente*, en tanto se considera “natural”, es permanente y fijo, y solo llega a enmendarse cuando éste haya alcanzado el status de adulto (saludable, reflexivo y productivo). En ese sentido el *adolescente* evoca la figura de “individuo incorregible” (Foucault, 2000: 64).

3.1.1 Introspección e inmovilidad.

Uno de los primeros cambios que para los expertos experimenta el púber, es su distanciamiento del medio en que se mueve. En efecto, el adolescente al ser “portador de un enigma orgánico, el sexo”, se siente “un tanto incómodo (...) [y] su reacción natural es de inquietud, de extrañeza. Eso lo lleva, naturalmente, a una especie de **ruptura** con el medio, de repugnancia con él” (Anzola Gómez, 1948: 28). Son varias las formas como se manifiesta dicho sentimiento de ruptura y de distanciamiento, entre las que se destacan las actitudes violentas, de insubordinación hacia los adultos, de rebeldía hacia todas las instancias que quieren ejercer sobre él su autoridad, entre otras. Así para Anzola:

Esta postura del adolescente no nos extraña: no está bien con los chicos y se venga de ellos golpeándolos; no se acomoda a los adultos, se azora tremendamente en su presencia, no sabe saludar, es incapaz de asistir a una visita, sufre horriblemente cuando debe hacer alguna explicación en público; en una palabra, carece de llaneza y del aplomo suficiente para moverse con soltura. El resultado es realmente una ruptura con el medio. He aquí la primera brecha en la fuga, en la evasión (Anzola Gómez, 1948: 28).

Además de estas tendencias violentas, también el adolescente tiende a distanciarse de la sociedad, de los compañeros y de las personas adultas que hasta ese momento lo habían orientado (como los padres y maestros), y se vuelca sobre sí. De esta forma “en el joven, la mirada, dirigida antes al exterior, se repliega hacia dentro” (Hno. Gastón María, 1937:72).

Una de las características de este aislamiento es que los adolescentes lo viven con una sobrecargada sensibilidad, que impulsa a acciones que ni ellos mismos saben explicar. En ese sentido, esta fuerte oscilación a la introspección también podía limitar en muchos casos la interpretación de las conductas de los adolescentes que podían realizar los docentes y médicos. A propósito Arcila Vélez, estudiante de la Escuela Normal Superior, caracteriza dicha imposibilidad de expresión del adolescente como un estado psicológico denominado *cinestesia* donde:

Los hábitos mentales formados en los años de la niñez y jerarquizados en la puericia, están en oposición a las fuerzas recién nacidas que no encuentran en su espíritu expresiones adecuadas; el lenguaje que estaba siempre listo para expresar cada sentimiento, comienza a parecerle grosero y absurdo, para expresar lo nuevo que le ocurre, pues hay algo confuso que él no puede definir ni explicar. Lo único que puede descubrir es el hecho de que no puede expresarse porque no encuentra una forma verbal que armonice con ese nuevo sentir (Arcila Vélez, 1941: 5)

La adolescencia sería entonces una etapa caracterizada por la introspección, la reflexión, así como de imposibilidad para expresarse, factores que producen a su vez un sentimiento de

soledad, el cual, así como se presta para el cultivo y el gusto por las artes, la poesía entre otras, también suscitaba peligros y riesgos. En efecto, para los pedagogos cuando en el adolescente se están produciendo toda suerte de cambios, puede aparecer también un estado que se presta para la inmovilidad, la inactividad, y el rezago e incluso la regresión – es decir la vuelta hacia estados infantiles- en el proceso de crecimiento y formación hacia la adultez.

Dentro de las consecuencias que puede acusar esta suerte de inmovilidad en la escuela, se encuentra lo que algunos pedagogos denominan el *sentimiento o complejo de inferioridad* (Cáceres, 1936; Hno. Gastón María, 1937; Arroyave, 1937), el cual, a grandes rasgos, describe el desarrollo de un complejo en que la persona entra en un estado de inhibición, de incapacidad mental, que somete las fuerzas internas del individuo en su desarrollo:

El sentimiento de inferioridad no es la timidez, ni el pesimismo, ni el ocultamiento, ni la degeneración, ni la evasiva. Es una tara de orden afectivo por la cual una persona se siente inferior con relación a un hecho o a una persona, que en la realidad no lo son. Cuando se vuelve crónico da origen a la timidez, al ocultamiento. Ante una situación dada el individuo reacciona de dos maneras: positiva o negativamente. En el primer caso se deprime y pierde el control; en el segundo se sobrepone al hecho de una manera arbitraria y desconectada de la realidad (Cáceres, 1936:45)

De esta forma, las personas con sentimiento de inferioridad son predominantemente dependientes, adscritas a un estado de aminoramiento. Por tal motivo, para los intelectuales el *complejo de inferioridad* se presentaba como un obstáculo en la formación del individuo, por lo que eran necesarias unas prácticas pedagógicas que no tendieran a los extremos. Por una parte, era necesario abolir las prácticas violentas y autoritarias, pues estas formaban personas miedosas y sumisas, así como tampoco era recomendable que se llevaran a cabo prácticas permisivas o dóciles pues formaban personas sin iniciativas. Más si se tiene en cuenta que:

Lo más común en nuestras escuelas es el caso de la timidez y el sentimiento de inferioridad, fomentados por la misma escuela y alimentados por el hogar. Hasta cierto punto a ellos debemos nuestra lenta evolución y la incapacidad (que se traduce en ocultamiento y evasión) para alimentar –no digamos los problemas- los humildes aspectos de la vida (Arroyave, 1937:90).

En resumen, para los autores, las nociones de inmovilidad y de sentimiento de inferioridad tuvieron una importante significación al presentarse como obstáculos del desarrollo de las personas en dos sentidos: 1) Por una parte, en tanto ambos problemas de la adolescencia se concebían como un limitante en el desarrollo progresivo y lineal del individuo para llegar al estatus de adulto, en tanto impedía el desarrollo de una personalidad autónoma e independiente. y 2) A causa de la incorporación de las nociones de *actividad* en Colombia - apropiadas de autores de la denominada Escuela Activa (Decroly, Montessori, Clepardi)-, en las que la pasividad era vista como un posible desajuste o desviación en el proceso “natural” de formación de las personas.

3.1.2 El exceso de sociabilidad

La segunda tendencia, a la vez natural y patológica de los adolescentes, y que estos compartirían con “los antisociales” era la aparición de intensos lazos afectivos con sus pares. Así, de un estado de introspección, se pasaría al otro extremo: la irrupción de fuertes sentimientos de solidaridad donde “se forman las amistades íntimas llamadas de devoción, con personas hasta esa época eran desconocidas generalmente” (Zuluaga, 1938: 286). Aparecería entonces el deseo de ser escuchados, de tener confidentes, de trazar las actividades mutuas. Es también la época en que los jóvenes comienzan a participar en pandillas (Zapata, 1941; Anzola, 1948).

Esta aparición de los lazos de amistad, aunque positiva porque marca el tránsito entre la introspección y la extroversión -condición necesaria para la convivencia del individuo en la sociedad-, no deja de generar cuestionamientos entre intelectuales y maestros por su

desmesura, en tanto harían que el individuo fuese demasiado sensible a las influencias de otros. En efecto, en primer lugar, al no haberse definido en el adolescente su personalidad individual, esta puede diluirse en los lazos afectivos que crea en sus respectivos grupos, encontrándose muchas veces sometido por la emotividad que presentan estos (exacerbaciones, afectividades, actos de delincuencia, etc.). De igual forma, derivado de lo anterior, la pertenencia irracional a un grupo, también ayuda a que el adolescente entre en un estado de dependencia, en donde sus propios intereses individuales se ven coaccionados por los de sus amistades, pues:

Por afinidad espiritual el estudiante busca, no a los menores que él sino a los que tienen experiencia, quizás amarga de la vida; unidos, se dan a planear paseos, viajes, diversiones; a la cabeza (...) están; los jefes de los mítines; quieren libertad; si se les niega, se la toman por asalto (Cadavid, 1924: 46-47).

Pero además de la anterior, podemos rastrear una continuidad de estas nociones de riesgo, con la desconfianza que tenía el cristianismo institucional¹⁸ de la amistad de los jóvenes. Los lazos de afectividad entre jóvenes de diferente sexo de manera prematura, o incluso del mismo sexo -en una edad que se consideraba que no habían desarrollado plenamente sus diferencias sexuales-, se prestaba para que se presentaran toda serie de conductas consideradas como *desviaciones*, anomalías y patologías. Conductas estas que claramente iban en contravía con uno de los fines de la educación propuesto por buena parte de pedagogos y médicos: la intensificación de las diferencias sexuales.

¹⁸ Esta desconfianza hacia la amistad del cristianismo institucional, la encontramos ya en San Agustín, para quien la amistad que aparece en los primeros años de juventud no es una verdadera amistad, ni es verdadero amor, sino que se deriva sobre todo de la vanidad para amar y ser amado. Así por ejemplo en sus *Confesiones*, describe como en esa etapa “lo que más me deleitaba era amar y ser amado. Pero mi amor iba más allá del mutuo amor de dos almas, más allá del arco luminoso de la amistad. En mí se levantan nieblas de la cenagosa concupiscencia de mi carne y del manantial de mi pubertad, que oscurecían y ofuscaban mi corazón de tal manera que la serenidad del amor casto no se distinguía del amor impuro. Uno y otro hervían confusamente dentro de mí y arrastraban mi débil edad por los precipicios de mis apetitos y me sumergían en un piélago de maldades” (San Agustín, 2001: 29). De igual forma trata varios ejemplos de la influencia de la amistad en esta edad, para realizar actos de desorden y violencia.

Parte de estas preocupaciones por la sexualidad de la adolescencia, y sus consecuencias, es que ésta no tenía un lugar fijo, estable, o determinado y más bien hace parte de lo que Foucault denominaba *sexualidades periféricas* (Foucault, 1991:51). Es decir, hace parte de aquellas experiencias de sexualidad que, al no tener como fin la reproducción de la especie, podían originar situaciones de riesgo y peligro, como es el caso de la sexualidad de los niños, de los locos, de los homosexuales y de los criminales. Condición de *periferia* y *riesgo*, que suscita el interés de los expertos por cuestionar la sexualidad de los adolescentes, clasificarla y dotarla de “una realidad analítica, visible y permanente” (Foucault, 1991:57). De esta manera, no solo el interés sobre el tema de la sexualidad está ligada a su carácter reproductivo o específicamente a la maternidad pues también explicaría las malas conductas, los actos delincuenciales y criminales -como veremos en el capítulo 4.

Muestra de la importancia para los autores de la de la sexualidad de los *adolescentes*, sus implicaciones y consecuencias, es la advertencia que realiza el estudiante José Cortés sobre el vacío que en materia de leyes –y particularmente del código civil- existe en el país al respecto de las experiencias sexuales que no tienen lugar en el matrimonio, en condiciones o por personajes *periféricos* -marinos, militares y, claro está, jóvenes-, pues a su juicio, ponían en riesgo la “estabilidad civil del matrimonio”:

"Durante el periodo intramatrimonial se desprecia la vida amorosa lícitamente biológica que se inicia en la adolescencia y juventud y que muy poco se altera después del matrimonio con los estados de viudez y divorcio. Se descuida también la gran masa de seres que debido a sus circunstancias sociales o económicas o a sus particularidades viven desligados de la estabilidad civil del matrimonio, tales como los corredores de comercio, los marinos, militares, diplomáticos, etc., dando ocasión a que los matrimonios se conviertan en semilleros de chismes, seducciones, adulterios, divorcios y prostituciones imprescindibles" (Cortés, 1939: 25)

3.2 El gobierno de los jóvenes

En razón a esta noción de la adolescencia como etapa peligrosa, médicos, pedagogos, y sectores eclesiásticos problematizaron las orientaciones que se debían ejercer en la escuela, sobre todo con respecto a la aparición de los instintos de la sexualidad.

Al respecto podemos encontrar la confluencia de dos modelos de formación los cuales se presentaban como antagónicos para sus defensores. En primer lugar, sectores cercanos a la institución eclesiástica, quienes consideraban innecesaria –e incluso perniciosa– que se hicieran explícitos en la institución escolar contenidos referidos al desarrollo sexual y más bien era imprescindible fortalecer una educación del carácter que hiciera contrapeso a la aparición de estos instintos y sus diferentes repercusiones (Giraldo Salazar, 1934; Vasco, 1956). En ese sentido se articulaba con los principios de formación de la pedagogía católica oficial, en el que se privilegiaron prácticas pastorales y disciplinarias (prácticas de confesión, vigilancia, etc.).

Y en segundo, otros autores como los doctores Perdomo (1932) y Socarás (1936) quienes consideraban que los contenidos escolares a través de materias como fisiología e higiene dictadas de forma correcta, podrían llevar a que los estudiantes comprendieran los distintos cambios que se estaba desarrollando en su crecimiento como algo “natural” y por tanto no incentivarían una curiosidad malsana. Junto a esto, también llamaban la atención sobre la necesidad de complementar la formación moral del adolescente a través de las actividades físicas, y el aprendizaje de oficios, así como de intervenir otros escenarios de interacción de los jóvenes diferentes a la escuela, como la familia y los barrios, especialmente en las clases populares.

3.2.1 La educación del carácter

Una de las características que más resaltaban los sectores cercanos a la institución eclesiástica acerca de la juventud era que en esta etapa predominaban las pasiones y sus excesos, debido a la inexistencia de un gobierno del sí mismo que cada individuo debía ejercer basado en la templanza. Con respecto a la adolescencia, para el presbítero Giraldo Salazar (1934), el problema principal consistía en que, frente a una etapa de la vida en la que por razones orgánicas y psíquicas se encontraba debilitado el carácter, también se habían multiplicado en el mundo moderno los escenarios que eran atractivos del placer, o que incitaban los instintos, fruto de la civilización material, entre las que nombra el cinematógrafo, las nuevas modas, las malas lecturas e incluso la temprana convivencia de niñas y niños. Así, junto a la *desconfianza en el individuo* que predominó en buena parte de las prácticas pedagógicas de la época (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997), existe también una desconfianza en los nuevos escenarios que se estaban abriendo a los jóvenes, tanto escolarizados como no escolarizados, los cuales en muchos aspectos debilitaban la formación que se estaba brindando en la escuela.

En ese sentido, los adolescentes serían una presa fácil frente a los instintos sexuales que aparecen con la pubertad. Sin embargo, para Giraldo Salazar dicho problema no suponía un cambio en el tipo de educación que debía darse en las escuelas, ni mucho menos volver explícito a los jóvenes los cambios que giran en torno a la sexualidad, como proponían algunos autores, sino de rescatar la *educación del carácter* instancia en la cual se reforzaría la voluntad de los individuos frente a la arremetida de los bajos instintos.

Una de las principales características de la *educación del carácter*, que sugiere el padre Giraldo, es la administración de determinados espacios (cine, teatro, las calles) y la restricción de ciertos conocimientos a las edades más jóvenes, puesto que gracias a dichos controles se mantienen los ideales de castidad y pureza. El conocimiento de la sexualidad, se convierte así en una de las “experiencias secuestradas” (Giddens, 2000:191) para la infancia y la adolescencia, si bien no se buscaba omitirla o negarla sino más bien

administrarla, darla a conocer circunstancialmente de acuerdo con las etapas de la vida y con unos procedimientos *correctos*. Sería una experiencia que solo con el fortalecimiento continuo de la voluntad (que se materializa en la edad adulta) puede llegar a accederse.

De esta manera, para Giraldo Salazar, “es un error separar la cuestión de la pedagogía sexual, del problema educativo en conjunto; no solo es necesaria la instrucción, la educación o la iniciación sexual se debe enseñar un concepto elevado de la vida, una educación de la voluntad que sea capaz de contrarrestar la sed insaciable de placeres (Giraldo Salazar, 1934: 136). De la misma manera, en ese sentido, para el clérigo, la propuesta de que a los jóvenes se los inicie en el conocimiento de la sexualidad de manera explícita es un error.

Ahora bien, aunque algunos problemas que atañen al bienestar de la especie, como la reproducción de las taras de la sociedad, además de la multiplicación de las relaciones ilícitas entre las nuevas generaciones sugieren la necesidad de medidas desde la escuela, para el padre Giraldo Salazar los pedagogos y médicos:

“que piensan que se debe hablar a los niños y a los adolescentes de los asuntos sexuales como se les habla de la respiración, sencillamente olvidan la diferencia capital que existe entre aquellas funciones y las que se cumplen mediante el ejercicio de las potencias generativas las cuales por ser causa de los placeres físicos más intensos (sic) atraen hacia sí un exceso de atención que se aumenta con los presentimientos, las ilusiones y los recuerdos fantásticos de sensaciones quizá ya experimentadas. Esta concentración mental que tiene por objeto no las funciones nobilísimas exigidas por la perpetuación de la especie humana, sino los placeres que prometen al individuo, es precisamente en la vida sexual el mayor de los peligros para la salud, el problema central de la pedagogía sexológica.” (Ibíd.: 152)

Sobre este aspecto, es significativo el texto *Directorio de los novios*, realizado por Fray Samuel M. Botero Restrepo, en el cual se presentaban unas directrices con respecto al

noviazgo en torno a la castidad y al pudor¹⁹. Ambos autores compartían la idea de que los temas que hablan explícitamente sobre la sexualidad debían ser reservados a los adultos. Para el caso de los jóvenes, éstos debían presentarse solo de forma parcial y solo los que aludían a sus necesidades o a sus acontecimientos más inmediatos, e incluso de manera indirecta. En esa medida, para ellos el ideal consistía en que dichos temas debían ser postergados para que fueran mejor asimilados por ellos con el tiempo.

“NO SOMOS PARTIDARIOS NOSOTROS, como no es tampoco la Iglesia, de aquello con que algunos ‘sabihondos’ quieren ridiculizar la Iglesia Católica, acusándola de que perjudica a la niñez y a la juventud con la ‘táctica del silencio’. Nosotros, como seres racionales, vamos explicándolo todo, sí, pero progresivamente. Pues lo contrario sería como querer darle a un recién nacido alimentos que solo toleraría un adulto. Y no es exagerada nuestra comparación, pues ese prurito de algunos, de enseñarle a los pequeñuelos todo...hasta la posible existencia del cromosoma X con sus probables determinaciones de sexo es ni más ni menos, que exigirle naranja a una fruta recién marginada o claveles a una almácigo o ciencia doctoral a un niño que apenas sabe hacer palotes” (Botero Restrepo, 1942: 125)

Los procedimientos prácticos de la *educación del carácter* propuestos por el cura Giraldo Salazar consistían principalmente en el uso de los medios indirectos para “evitar la corrupción” de los estudiantes. Así, además del fortalecimiento continuo de la educación de la voluntad, proponía que los maestros tuvieran una desconfianza hacia el *ocio* y la *imaginación*, los cuales, si no eran dirigidos desde una edad temprana de manera correcta “podían ejercer un imperio tiránico sobre la voluntad, ante el cual se rinden y se declaran impotentes todos los medios humanos de preservación” (1934:152).

La educación del carácter debía tener lugar desde la infancia, como una preparación anticipada a aquellos cambios que inevitablemente llegarían y buscando incentivar “el delicado sentimiento del honor bien dirigido” (Ibid: 156), el cual aparece vinculado al

¹⁹Este tipo de textos hacen parte de un nuevo género de escritos apropiados por la Iglesia Católica con fines de promover el matrimonio católico, los cuales también “promovieron nuevas ideas sobre el amor y las uniones de pareja y, al mismo tiempo (...), jugaron un rol fundamental en la formación del joven moderno y del noviazgo” (Waked Sanchez, 2010:66).

orgullo del estudiante al saberse dominador de sus instintos y no ellos de él. De igual forma, junto a éste, otro de los medios contra la corrupción era lo que el autor calificaba como una *lucha pedagógica contra la mentira* bajo el principio “bien conocido entre pedagogos y neurólogos (...) aquel de que ‘Omnis masturbator, mendex’: ‘todo niño dado a prácticas morbosas, miente’” (Ibíd.: 156).

Estas ideas sobre la imaginación fueron expuestas originalmente por el pedagogo alemán W. G Foerster, en su libro *Ética y Pedagogías Sexológicas* –texto traducido por el padre Giraldo Salazar y que inspiró gran parte de sus ideas-, quien consideraba la necesidad de hacer una *higiene de la imaginación*, como un correctivo que establezca límites a las imágenes que pueden llegar a percibir los jóvenes. Cuidado que debía presentarse precisamente en la pubertad cuando la conciencia es fácilmente susceptible y los instintos que intentan ser subordinados por los individuos pueden despertarse fácilmente. Por tal razón:

Es de suma importancia una buena higiene de la imaginación. Las imágenes que alimentan la fantasía tienen una influencia considerable en las actividades ulteriores de nuestro ser. De aquí que debe procurarse lo más que sea posible el alejamiento de los espectáculos lujuriosos que hoy día son la manifestación escénica de lo que pasa en los bajos sectores sociales (Foerster, 1934: 135).

Así, si la información referida a la sexualidad debía ser restringida, dicha medida se intensificaba en el caso de las imágenes que presentaban desnudos. Esto aún en el caso de aquellos realizados bajo el rotulo de ser “artísticos”, pues:

La desnudez en las representaciones es tan antipedagógica como antiartística, aunque digan algunos modernos que es el remedio contra la desvergüenza y la excesiva sensibilidad. De que una representación medio velada ejerza influencia excitante y malsana no se sigue que la representación al desnudo en el arte o en la vida no sea un medio de excitación (Ibíd.: 135).

La idea de que la etapa de la juventud y de la adolescencia se caracterizaba como una edad predominantemente influenciada a las impresiones fuertes devenidas del exterior, fue una

de las tesis que se articuló fácilmente con algunas de las principales nociones derivadas de la fisiología y la medicina convirtiéndose así en un supuesto incuestionable al ser apoyada por dos de las principales autoridades de la época: los representantes de la institución eclesiástica, y los médicos. En el caso de estos últimos, en la adolescencia se presentaba un estado susceptible a las fuertes impresiones del exterior, las cuales afectaban principalmente su sistema nervioso. Así para el médico Tomas Cadavid, los adolescentes:

(...) aquí y allá hallan excitantes para el **sistema nervioso**: lecturas, conversaciones, funciones de teatro, de cinematógrafo, y para coronación de males, las bebidas alcohólicas, verdadero azote de la humanidad. Así, entre dos fuerzas contrarias, anda el joven; el deber le llama; pero no tiene energías para cumplirlo; el libertinaje le atrae con sus halagos; sobra confesar que esta vía es la más recorrida; miles son los padres que enviaron al colegio a sus hijos, buenos y sanos, y al poco tiempo tiene que exclamar: ‘¡maldita ciudad, lo que te di y lo que me devuelves!’ ” (Cadavid, 1924: 46 - 47).

Pero además de los anteriores controles, para el padre Giraldo Salazar el problema de la sexualidad en los jóvenes exigía una clasificación que discriminara el estado de potencial morbidez en que se encontraban éstos. Dicha clasificación dependía no solo de las características de su edad, sino también del conocimiento que posiblemente ya hayan acumulado sobre el tema a través de su familia, o de otras fuentes que se podrían considerar peligrosas –la interacción con adultos o con compañeros de mayor edad, por ejemplo-. En esa medida distingue cuatro tipos de estudiantes y las respectivas orientaciones que se les debían llevar a cabo:

El primero, refiere a aquellos niños y niñas que no tienen aún ningún conocimiento sobre la sexualidad. Para estos casos sugiere que “cuando los niños no se preocupan por los fenómenos sexuales, la labor del maestro debe reducirse a prolongar cuanto más pueda aquel estado de inocencia” (Giraldo Salazar, 1934:159). En el segundo caso, se refiere a aquellos niños y adolescentes que preguntan sobre fenómenos relacionados con la sexualidad pero sin malicia, para quienes “Lo indicado es darles una respuesta sencilla, clara y elemental, adaptada a sus alcances intelectuales y que les dé a conocer al menos

parte de la verdad” (Ibíd.: 160). Esta etapa de la vida, que se encuentra caracterizada por una “curiosidad sana” frente a los fenómenos naturales –denominada por algunos pedagogos como la edad en que los niños preguntan constantemente *¿por qué?*-, se debía prestar especial cuidado en evitar decirles mentiras, pues a partir de ellas los niños podrían generar curiosidades malsanas y tergiversaciones de la imaginación que, como consecuencia, podían devenir en patologías. Al respecto José Reyes Rodríguez escribía para la revista *Protección Infantil* de la Casa de Menores y Escuela de Trabajo de Santander:

La consecuencia más fatal que tiene la negación a los *porqué* es la práctica de la mentira; educadores y psiquiatras dedican capítulos extensos a los distintos géneros de mentira y advierten el peligro de la alteración de la verdad; es de allí de donde parte la mentira inofensiva y que crea después la mitomanía ambiental para culminar en las denominadas perversas, vanidosas y malignas, todas patológicas y de peligrosa influencia en la sociedad porque son manifestaciones del tipo irreductible y síntesis de lo que se ha llamado *locura moral* (Reyes Rodriguez, 1939: 13)

Los siguientes casos que señala el Padre Giraldo Salazar son los que suponen un mayor cuidado por parte de los maestros en tanto sugieren las consecuencias negativas ya existentes del conocimiento de la sexualidad, sea por la existencia de un tercero (la familia, los amigos) que han conminado a su perfidia o un estado patológico que ya ha salido de sus manos. Tal es el caso de los que “preguntan maliciosamente” (1934: 161), donde el interés del maestro no debía recaer en la explicación de lo que preguntan sino más bien de reconstruir la fuente de esa nueva malicia del niño y del adolescente a través de las preguntas precisas: “entrar en una conversación inquisidora y en privado con el discípulo procurando inspirarle gran confianza y haciéndole ver cuántos males puede acarrearle la sensualidad” (Ibíd.: 161).

En este esquema de la confesión del joven, en donde éste era convidado a hablar de sí, no por vías coactivas sino por el sentimiento de amor, confianza que le despertaba su maestro, es entonces donde “la verdad y el sexo se ligan (...) por la expresión obligatoria y exhaustiva de un secreto individual” (Foucault, 1991: 78). Por otra parte también esta

confesión materializa el ideal de la *pastoral cristiana*, en donde, con respecto a la verdad del sexo, la interpelación se debía extender de la curia hacia los otros grupos de expertos encargados del cuidado del niño y del adolescente, y que, por su cercanía y cotidianidad, despertaba en ellos más afecto y confianza como los padres de familia y los pedagogos:

Cuando se observa que la depravación de costumbres está minando a algún adolescente o a un niño, caso en el cual nunca pregunta, porque ya lo supieron todo en los centros de maldad, cantinas, cabarets, o en los cines corruptores, no hay más que seguirlos con vigilancia constante para que no contaminen a los demás, llamarlos y hacerles ver con claridad el abismo en que se hallan. No hay más remedio seguro que la práctica de los sacramentos (Giraldo Salazar, 1934: 162).

Finalmente, encontramos los estados patológicos, los cuales, para el autor, requerirían la asistencia de una nueva figura, que a su vez da apertura a un nuevo saber: el médico.

En el caso de un discípulo, ya veterano en todo género de vicios (que los hay) si se acerca a pedir consejo, además de los sacramentos, debe indicársele que acuda a un médico cristiano y de conciencia. Y digo estos porque hay médicos que no tienen en cuenta el alma, son más bien veterinarios y llegan a aconsejar prácticas absurdas para curar afecciones que erróneamente creen prevenir de la continencia (Ibíd.: 162)

Como vemos, para los pedagogos que proponían esta educación del carácter, y en particular para el padre Giraldo Salazar, el problema de cómo gobernar las tendencias sexuales del adolescente en la escuela tendría que ver con una vocación, una sensibilidad, y un ejercicio en torno al “momento y el tono que debían adoptar los instructores” (Seoane, 2006:137). No existe una preocupación por la socialización de contenidos sobre la sexualidad, sino más bien la búsqueda de estrategias que refuerzan la voluntad como un “freno” que amortigüe las tendencias sexuales del menor. Solo en casos excepcionales, en los jóvenes cuyo estado se considera “patológicos”, el asunto de la sexualidad debía explayarse de la familia y los docentes, para venir a involucrar a los médicos.

3.2.2 Una educación sexual “aséptica”

Como señalamos anteriormente, por parte de algunos sectores eclesiásticos y pedagogos, la orientación de la sexualidad del adolescente –como un tema delicado e íntimo- debía encontrarse a cargo por las personas a las que más estrechamente se haya vinculado afectivamente el menor, tal como la familia y el docente, y en un ambiente particularmente discreto y de confianza, en donde primara el diálogo de forma individual. Sin embargo, también desde la década del 20, se pueden rastrear algunos discursos que señalan la importancia de comenzar a introducir diversas nociones de sexualidad en la escuela, de forma explícita, apoyados por algunas disciplinas tales como la higiene y la fisiología.

Entre las razones que los académicos y pedagogos aducen para que se instruya en la escuela acerca de cuestiones relacionadas con la sexualidad, se encuentra que, si bien la educación en torno al desarrollo de la voluntad y al valor de la castidad eran importantes, ésta no era suficiente para asegurar y resolver el desarrollo sexual normal de los adolescentes durante el periodo de la pubertad; en ese sentido, se consideraba que brindándole a los estudiantes un conocimiento adecuado sobre la sexualidad se evitaba tanto la *precocidad* que se deriva de “la prematura madurez de algunos de nuestros niños mal aconsejados que ejercitan sus órganos genitales por medio de la masturbación y otras aberraciones sexuales” (Videla Jara, 1920:280), así como el *retramiento*, esto es, la postergación indefinida por parte del adolescente de su sexualidad en el placer y no vista como una responsabilidad, limitada al espacio familiar y con fines reproductivos: “Al joven se le enseña la manera como debe conservar la salud física: muy bien, pero no se le dice, ni se le explica, cómo la naturaleza ha señalado una época en la cual la formación madura de su personalidad ética, moral y física, lo autoriza para cumplir con el mandamiento de Dios que a la función sexual se refiere; tampoco se le instruye cómo debe desarrollar su amor sentimental que en todo ser espiritual debe preceder a cualquier otro amor” (Sánchez, 1935: 29).

Para los pedagogos, se trataba en esa medida que los adolescentes sitúen la sexualidad simplemente como un “hecho biológico”, un “evento natura”, desvirtuando las ideas y presupuestos equivocados o, incluso, protegiendo al joven contra influencias inmorales:

Si se enseñara al niño todos esos aspectos de la vida científicamente, como se enseña en ciencias naturales la fecundación de los ovarios de las plantas por medio del pólen, detalles que no deben ser un misterio y que no tienen en si nada de inmoral ni de amoral (...) Si recibiera estos conocimientos de la sana y autorizada palabra del maestro, y por otra parte cuidaran de informarlo antes que los corruptores de profesión, el niño no tendría necesidad de fustigar su imaginación oyendo detalles incompletos y enervantes, generalmente desprovistos de verdad -pero si llenos de un misterio donde se confunden fácilmente las funciones con las anomalías mayores- y llegaría santamente a posesionarse de sus deberes en las relaciones sexuales; así mismo, evitaría por su propio interés bochornoso resultados de su imprudencia con poner jamás en peligro su aún formada personalidad (Videla Jara, 1920: 280-281)

En particular se destaca la idea de que los estudiantes se instruyeran acerca de la sexualidad a través de un lenguaje que se tilda como “científico”, “objetivo” y “aséptico”, así como por intermedio de la figura de las analogías y las metáforas orgánicas. Con ello se buscaba, por un lado, que los menores desplazaran sus representaciones “vulgares” acerca de la sexualidad, pues precisamente “la educación sexual va precisamente a luchar contra esos conocimientos” (Mojica, 1928:48), que abandonaran sus “costumbres perniciosas” (Videla Jara, 1920:281), así como darles herramientas para que ellos mismos –mediados por este lenguaje- dieran cuenta de las distintas transformaciones que están aconteciendo en su pubertad: “A los cambios físicos anotados se agregan emociones y sentimientos que la niña no comprende; siente un cansancio extraño, a veces dolores de cabeza y de espalda, se pone irritable y dispuesta a llorar por todo. *Pero si se le ha explicado convenientemente lo que significan las cosas, se dirá tranquilamente: ‘me estoy volviendo mujer’.*” (Perdomo, 1932:53)²⁰. En ese sentido, para Perdomo, precisamente la apropiación de las nociones científicas acerca de la sexualidad “lejos de pervertirlos les servirán de guardianes de sí mismos” (Perdomo, 1932: 5).

²⁰ El subrayado es nuestro.

Además de lo anterior, el interés porque los estudiantes se apropiaran del lenguaje científico sobre la sexualidad, también obedecía a una desconfianza en las orientaciones que podría realizar la familia, sobre todo de las clases populares. En efecto, durante el Primer congreso del niño, en 1936, algunos de los médicos y pedagogos participantes replicaron la propuesta del Padre Giraldo Salazar, en torno a que la educación sexual debía limitarse a una educación de la *voluntad*. Para ellos, el que no existiera una preparación suficiente por parte de los padres para explicar las cuestiones acerca de la sexualidad, podría implicar que se transmitiera a los jóvenes ideas vulgares y equivocadas acerca de ésta; en ese sentido, consideraban que la escuela debía cumplir un papel más activo al respecto.

Así, por ejemplo, el doctor Alfonso Jaramillo, Rector de la Escuela Normal del Litoral de Atlántico, señalaba que la educación sexual no podía ser una competencia exclusiva de la familia. Para el ponente, los padres podían incurrir en diversos errores pues “ellos carecen generalmente de suficiencia al respecto, [y] aun cuando posean la delicadeza y la prudencia necesaria, muchos de ellos se retraerían por un pudor mal entendido” (“Primer Congreso colombiano del niño”, 1936: 78). Proponía entonces un modelo de enseñanza que debía tener lugar en la escuela para que desde la infancia, y de forma progresiva, se fueran los menores familiarizando con los fenómenos relacionados con la sexualidad, a partir de las funciones reproductivas tanto de las plantas como de los animales: “1. Estudiar los fenómenos de germinación con varias semillas. 2. Crianza de animales ovíparos- 3- Génesis humana (Cuando ya este preparado el niño: 12, 13 o 14 años según las circunstancias). Para las etapas posteriores de la vida del adolescente, los temas referentes a la sexualidad se ampliarían a través de la Higiene, Biología y Patología de las enfermedades venéreas y se le acostumbraría a ver la naturaleza sin malicia alguna, a la vez que se le iría formando el carácter, no limitándose al presente, sino con visión preferente hacia el futuro” (Ibíd.: 78).

Y en segundo lugar, la desconfianza también provenía de una crítica a las prácticas de crianza que tenían lugar en algunos hogares, los cuales impedían que se desarrollaran con efectividad las diferencias sexuales, trayendo como consecuencia las diversas taras, de las

que hablamos anteriormente. Así, por ejemplo, el doctor Francisco Socarrás (1939) tomando uno de los más importantes presupuestos de Sigmund Freud (acerca del reconocimiento de la infancia como una etapa de la vida que es sexuada) señalaba que las acciones y omisiones por parte de los padres que se den en esta etapa de la vida tendrían serias repercusiones sobre el futuro. Por tal razón para él era primordial la adecuada formación de los padres al respecto “pues ellos van a encauzar toda la actividad sexual de los hijos” (Ibíd.: 79).

Al señalar la necesidad de que la educación refuerce la diferenciación sexual, para el doctor Socarrás el mayor peligro correspondía en la forma en que se resolvía el complejo de *Edipo* y el de *Electra* en la relación afectiva entre padres e hijos. Peligro que era traducido en el tipo de prácticas de crianza que recibían, las cuales, si no eran las adecuadas podrían generar todo tipo de *desviaciones*, como era la *feminización* en los niños, pues “los niños educados por mujeres poseen una sexualidad poco acusada, diferenciación sexual escasa que se advierte en los llamados, vulgar, pero gráficamente 'niños pollerones'” (Ibid:78).

De igual forma, para Socarrás, las prácticas como la censura, o incluso la intensa división o separación entre los niños de diferentes sexos, podrían incentivar que estos se acerquen a las prácticas homosexuales, pues “el homosexualismo se deriva frecuentemente de un tabú sexual, por decirse al niño que la mujer era intocable o sagrada, lo que iba generando un negativismo hacia el sexo femenino y un sentimiento positivo hacia los varones” (Ibíd.: 78). Unos años después, Socarrás en una serie de conferencias sobre psicología que dictó para la facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de Colombia, volvía a llamar la atención sobre la serie de desviaciones –o de constituciones perversas- que las prácticas de crianza podrían traer consigo, teniendo particular importancia la homosexualidad masculina en diferencia con la homosexualidad femenina:

Debemos agregar que entre las aberraciones que vienen del estanco de la etapa infantil, nos encontramos con el homosexualismo, que es otra de las constituciones perversas: el homosexualismo se origina por las siguientes causas: las primeras necesidades sexuales reprimidas por la madre conducen al amor platónico y este individuo busca el

placer en entes del mismo sexo. Y el feminismo lo tiene representado en la propia madre, y por esto ella, o cualquier otra mujer, es algo sagrado, cosa intocable, que lo conducirá, por lo tanto, al homosexualismo. Del homosexualismo de la mujer no vale la pena hablar intensamente, ya que es una cosa muy frecuente entre ellas, aunque no es una cuestión de gran repercusión en el mundo social (Socarrás, 1939: 14).

Como vemos, a pesar de la diferencia de planteamientos de estos autores, la importancia que estaba adquiriendo la adolescencia en términos de desarrollo llevó a problematizar no solo las conductas individuales, o los problemas referidos a la herencia o a la fisiología, sino más bien a la regulación del grupo de relaciones afectivas que entablaban con la familia (especialmente con los padres), las cuales determinarían ampliamente la orientación sexual de los hijos.

3.2.3 Sublimar los instintos: las actividades físicas y la naturaleza

No obstante a la diferencia entre las dos propuestas vistas para orientar la formación sexual de los adolescentes -las cuales oscilaban entre la educación del carácter y la idea de volver explícitos algunos contenidos de la educación sexual por intermedio de una educación de la fisiología y la higiene-, tanto unos como otros señalaban la necesidad de complementar este tipo de formación con otras orientaciones, en donde se valoraba principalmente la actividad física. Es así como los juegos, el deporte, las granjas escolares y la enseñanza de los oficios, son señaladas como actividades complementarias que, llevadas de forma correcta, podrían ser útiles en la formación moral del estudiante. La idea que prevalecía era que si la adolescencia era una etapa de fuertes transformaciones fisiológicas, así como de la expresión de diversas tendencias derivadas de la aparición de los instintos sexuales, eran precisamente dichos cambios los que debían ser intervenidos.

Como señalábamos anteriormente, según algunos discursos expertos de pedagogos y médicos la pubertad implicaba una serie de transformaciones físicas, en donde tenía lugar la

aparición de una serie de instintos y energías de manera desequilibrada. Para el doctor Tomas Cadavid (1924) dichas manifestaciones podían obstaculizar en gran parte las actividades denominadas intelectuales, manifiestas en el desinterés, la desconcentración, y la “rebeldía” por parte del estudiante. Se hacía por lo tanto necesario ajustar las prácticas escolares de acuerdo a su desarrollo natural ya que, para Cadavid, “durante la adolescencia no se piensa porque todas las fuerzas de la naturaleza mental se ocupan de la afectividad” (Ibíd., 1924:50). En ese sentido, la escuela debía no sobrecargar al estudiante de “enseñanza intelectual”, sino más bien concentrarse en el control de las energías propias de esta etapa, las cuales podían comprometer la moral del estudiante:

El relativo descanso intelectual que ansiamos para lo (sic) púberes, es altamente benéfico: trueca el escolar el libro fatigante por la naturaleza verde y opulenta; cambia el salón de clase, muchas veces pobre de luz y de aire, por el espacio abierto del ameno valle o por la amable colina donde el padre o el agricultor le ponen en comunicación con los animales, las aguas y La flores; deja de recibir conocimientos para adquirirlos por su cuenta; en lugar de estar en la ciudad enloquecida viendo y oyendo lo que conturba su espíritu excitado y excitable, percibe otras sensaciones más puras y frescas que serán para él un sedante y un estímulo. En el taller, en la granja o en el hogar se estudiara así mismo vera cual es el hito a que apuntan sus aspiraciones y más cerca de la realidad, en una prueba o test de propia experimentación resolverá el grave problema (Cadavid, 1924: 51 - 52).

El aprendizaje temprano de los oficios, la orientación controlada de las energías para que se expresen de manera positiva y productiva, el ideal de brindarles a los jóvenes un mayor contacto con la naturaleza “pura” –siempre acompañada de nociones bucólicas- en contraposición a la ciudad “viciada”, entre otras, son algunas de las actividades propuestas por los pedagogos. En ese sentido, ellas nos presentan formas de regulación que no busca coartar o reprimir las energías que se están manifestando en la pubertad, sino solo adaptarlas a mejores condiciones, así como dirigirlas principalmente a actividades productivas o moralmente beneficiosas. De modo análogo a una “catarsis”, las diferentes tendencias que se presentan en la adolescencia podrían expresarse en toda su intensidad,

solo que esta vez no serían un producto repentino -lo que las haría de difícil control-, sino que se las regularía de acuerdo a unos espacios y tiempos concretos. Se trata de “sublimar sus instintos sexuales para orientarlos exclusivamente hacia finalidades espirituales, trasmutando en energías de esta clase las energías materiales que haya recibido de la naturaleza” (Sánchez, 1935:29).

Sin embargo, la supuesta interacción espontánea con la naturaleza a través de las actividades físicas y los oficios no correspondía del todo a una actividad independiente, sino que era más bien un nuevo “plano visual” a través del cual se registraban y evaluaban diversas dimensiones de la conducta individual (Rose, 1990). Si bien, los pedagogos contraponían dicha interacción a las conductas regulares y disciplinadas de los estudiantes en la escuela y el salón de clases, para ellos uno de los principales intereses de que los estudiantes desarrollaran dicho tipo de actividades correspondía a que a través de ella se revelaba el “verdadero carácter” del adolescente: “La gimnasia respiratoria y los trabajos manuales, contando entre éstos los agrícolas, desarrollan, dan vigor y moralizan de manera suave y eficaz: ganan los músculos, la imaginación se aquieta, se fija la atención y despiertan los órganos de los sentidos; además, el juego espontáneo, por ser una manifestación personal, *sirve al institutor para conocer al discípulo en toda la plenitud del carácter*” (Cadavid, 1924: 45)²¹. Por tal motivo, era necesario buscar que el pedagogo no interviniera con su presencia dichas interacciones. Así, por ejemplo, el doctor Evangelista Quintana, recomendaba que en las observaciones del adolescente en su interacción con la naturaleza así como en su tiempo libre “el alumno debe ignorar en absoluto que se le examina, y así se manifiesta según las reacciones ordinarias de su psiquismo que son las que nos reflejan la verdad de su temperamento” (Quintana, 1936: 47)

Pero además de este tipo de acercamiento a las actividades físicas, cuyos fines *terapéuticos* consistían en equilibrar las tendencias que aparecen en la adolescencia, dicho tipo de actividades tenían como fin inscribir al adolescente dentro de una “disciplina social” (Sáenz y Ariza, 2010): Si el adolescente de forma natural se hallaba en una situación de

²¹ El subrayado es nuestro

desadaptación, manifiesta en exceso de introversión o por el contrario de extroversión su introducción a un oficio o a un trabajo buscaba hacer nuevamente participe al joven dentro de un orden social, formando parte de dinámicas de regulación y de ritmo²², venciendo su “inconstancia”(Quintana, 1936:47), así como incentivando el trabajo en equipo y la aceptación de una autoridad, además de “producir seres de selección, destinados a triunfar en la vida, y al respeto” (Ramírez Bernardo, 1939:12). En ese sentido, el doctor Pedro Claver Aguirre exponía las ventajas de acercar a los adolescentes a dicho tipo de actividades: “Los deberes sociales se le hacen imperativamente obligatorios y las adquisiciones sociales deberán ser aceptadas por él. Únicamente cuando adquiera estos elementos de adaptación que son necesarios para su existencia individual y colectiva, entrara de lleno en el estable periodo de la madurez” (Claver, 1939:18-19)

En ese sentido, al estimular los pedagogos el aprendizaje y la realización de oficios y trabajos físicos se buscaba, de forma similar a algunas terapias de los *individuos alienados*, acabar con “la efervescencia de la imaginación, los arrebatos fogosos y los signos diversos de exaltación delirante. Un trabajo constante y regular cambia la cadena viciosa de la ideas y somete al hombre a las imposiciones necesarias de la vida social” (Donzelot, 1991: 47).

Esta idea de la introducción del adolescente en el trabajo como una forma para reintroducirlos en el orden social, se manifestaría principalmente en el caso del tratamiento de los menores delincuentes²³. Para el estudiante José Campillo, en su tesis para obtener el título de institutor de la Escuela Normal de Antioquia, *Apuntes sobre delincuencia infantil*, entre las diferentes estrategias para formar a los adolescentes en los tribunales y casas de menores, debía concedérsele una particular importancia al aprendizaje de los oficios, no

²² Así por ejemplo, en uno de los números de la revista Salud y Sanidad, al tratarse sobre el valor del ejercicio en la juventud, considera de la mayor importancia los *ritmos* en el aprendizaje de los jóvenes: "Observando al obrero cómo maneja el pico y la pála, al segador cómo mueve la guadaña, al leñador cómo esgrime el hacha, a la lavandera lavando, al herrero forjando, al panadero amasando, por citar sólo algunos ejemplos, notamos algo sumamente interesante. *Todos trabajan utilizando no solo su esfuerzo muscular, sino en primer lugar aprovechando el impulso rítmico del cuerpo. Utilizando inteligentemente las fuerzas producidas por las oscilaciones rítmicas del cuerpo, se logra con menos esfuerzo mejor resultado*" (El alfabeto Sanitario:1940,6). El subrayado es nuestro.

²³ Sobre el menor delincuente y su relación con la noción de *adolescencia*, profundizaremos en el próximo capítulo.

tanto por la adquisición de un nuevo conocimiento, sino que a través de ellos se fortalecía la personalidad del joven, así como se lograría integrarlos socialmente:

Entre los remedios tendientes a la reeducación de los menores están las artes y oficios, los que no deben tener como fin el de sacar artistas, zapateros, carpinteros, etc.; sino que, ayudados con la asistencia a la escuela, los deportes, las conferencias sobre la moral y cívica, etc., se obtenga la reforma del carácter, la consecución de una buena personalidad, y sobre todo por esto, adquirir nuevos hábitos. En resumen los talleres en los reformatorios según su índole cumplirán la misión de reeducar, puesto que hacen pensar, estimar y apreciar la belleza al mismo tiempo que *orientar a los menores socialmente*. Ha de haber en los reformatorios artes que, si no se presentan las anteriores ventajas, sí sean fáciles para que ayuden el aprendizaje de los menores que no sean aptos para las otras, en todo caso talleres que animen al muchacho y le demuestren lo conveniente que es para todo miembro de la sociedad el ser laborioso y trabajador, además que cuando el menor salga del reformatorio esté en condiciones de ganarse la vida para que la sociedad le reciba como miembro capaz de confiar en él (Campillo, 1938: 31)

Además de la sublimación de las tendencias sexuales y la formación de hábitos, a través de las actividades físicas y productivas, para la pedagoga Lucia Cock (esposa del reconocido pedagogo Rafael Bernal Jiménez²⁴), con la aparición de los instintos sexuales se hacía imprescindible una educación estética de los adolescentes. Para ella, la interacción con la naturaleza, la apropiación del concepto de belleza, así como la adquisición de una sensibilidad acorde a las necesidades de su edad permitirían desplazar las representaciones vulgares acerca de la sexualidad, así como dar cuenta de las grandes obras se derivaban precisamente de la “superación” de los instintos sexuales hacia las vías espirituales y estéticas:

²⁴Rafael Bernal Jiménez (1898-1974), doctor y educador boyacense que intentó implantar en la segunda década del siglo XX la Educación Nueva y la Escuela Activa en Boyacá. Igualmente fue profesor de la Escuela Normal Superior, del Colegio Mayor Rosario y de la Universidad Javeriana en Bogotá.

A la etapa sensorial, sucede en el niño una etapa sexual; nace en él naturalmente un interés por los problemas de la vida, y siente que tiene derecho a una explicación. Entonces, la belleza de lo natural debe revelarse a su alma rodeada de todas las delicadezas y será, quizá, la vida de las flores lo que pueda llevarlo a conocer la existencia bajo sus más bellos aspectos. La importancia de la educación estética en este momento no tiene límites, pues formará en él esa delicadez que será la mayor prenda de su sensibilidad. Entonces deberá conocer las obras de arte con concepto de naturalidad y de superación del instinto por el intelecto y la historia de este arte mismo, revelación de todas las inquietudes y sentimientos a través de los siglos y expresión de la fibra más honda de la humanidad (Cock, 1933: 152-153)

Como vemos, dentro de las propuestas de pedagogos y médicos sobre las mejores formas de orientar las tendencias sexuales en la adolescencia se privilegiaron las actividades físicas y el aprendizaje de los oficios. A través de ellos, el adolescente reorientaba las energías concernientes a la aparición de las tendencias sexuales: por una parte equilibrándolas para que su exceso no deviniera en patologías, estados mórbidos o conductas inmorales y, en segundo lugar, proyectándolas hacia las actividades productivas y útiles a la sociedad. Actividades que permitirían que el adolescente, quien transitoriamente se habría desadaptado a la realidad social (sobre todo en el caso de los delincuentes menores), podría nuevamente volver a integrarse a ésta, al adquirir una serie de hábitos inherentes al mundo productivo (regulación, ritmos, uso de tiempo). Y, en segundo lugar, se reforzaba una dicotomía en donde se consideraba la sexualidad desbordada como un síntoma de “baja cultura”, y en contraposición la regulación de la sexualidad (su *sublimación*) como una de las características –sino su principal condición– de los más importantes logros de la *civilización* y la *cultura*.

4. La adolescencia: escenarios y riesgos

“(…) es que muchas veces estos anormales lo son por causas transitorias. En esa edad de la adolescencia, en que la inestabilidad es la característica tanto de su fisiología como de su psiquismo, la actividad del sujeto, obedeciendo muchas veces al imperativo de complexos sexuales y débilmente asistida del freno de la religión o de un arraigado sentido moral, es impulsada a la comisión de actos antisociales; convirtiéndose en infiel el muchacho que era modelo de honradez, en pendenciero el que fue pacífico e inofensivo, en impulsivo el reflexivo, en sádico el compasivo, en intolerante el dócil; diríase que el organismo al centrar en posesión de sus plenas facultades físicas, hace carnestolendas en vísperas de la cuaresma que le impondrá el cerebro” (Quintana, 1936: 42).

Como vimos anteriormente, con la apropiación paulatina de diferentes discursos sobre la adolescencia se comenzó a configurar ésta como una *etapa peligrosa*. Representada por los expertos como una etapa de la vida “semi-patológica” (Cadavid, 1924) y de “desadaptación social” (Claver, 1939), la adolescencia requería de una serie de cuidados e intervenciones específicas desde la escuela, debido a una desconfianza por las presuntas influencias negativas que recibían de escenarios como la ciudad e incluso la familia.

Sin embargo para los expertos, los peligros de los adolescentes, se ampliaban al tratarse de aquellos provenientes de las clases populares; en tanto consideraban que a la serie de *tendencias y desviaciones* que acontecen -de forma natural- en la época de la pubertad, se le sumaban las influencias y efectos negativos de la población a la que pertenecían. Son en los discursos sobre la delincuencia infantil²⁵, en donde encontramos esta mirada específica que anudaba los efectos de la pubertad y los “peligros” de la población.

Quisiéramos destacar dos fuentes de estas interpretaciones que confluyen en esta mirada particular sobre los adolescentes de las clases populares. La primera, se encuentra relacionada con la pertenencia de dichos jóvenes a una población que era representada como “desordenada”, “indócil”, “inmoral”, entre otras nociones que se habían venido

²⁵Sobre delincuencia infantil, nos apoyamos en los trabajos de médicos, pedagogos, y criminalistas del periodo de estudio. (Barrientos, 1926; Bejarano, 1929; Quintana, 1936; Campillo, 1938; Zuluaga y Gutierrez, 1938; Claver, 1939; Jaramillo, 1939).

gestando en parte desde los discursos sobre la *degeneración de la raza*. Y en segundo lugar, por la inclusión, de las tendencias sexuales de la adolescencia como parte de la “etiología” de la delincuencia.

A continuación, vamos a dar cuenta de este efecto “multiplicador de peligros” que se constituye sobre los adolescentes, así como su relación con la emergencia de nuevos y significativos discursos de formación-gobierno de la población. Para ello, en la primera parte se explorará las asociaciones que los expertos establecieron entre las tendencias sexuales de los adolescentes de las clases populares (introversión, extroversión, imaginación, precocidad) y las conductas delictivas. A continuación, se presenta la problematización y las estrategias de formación-gobierno de los escenarios (medio social) en los que transcurría la vida de los adolescentes.

4.1 Degeneración de la raza, “medio social” y delincuencia

A finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, dentro de campos distintos como la medicina, la psicología y la pedagogía, comenzaron a transmitirse y a generalizarse algunas tesis, derivadas del evolucionismo, que señalaban que los estados de crecimiento del individuo, se encontraban estrechamente relacionados con los estados de la sociedad y la especie. A pesar de las diferencias que existían entre los distintos autores –entre los que se encuentran Herbert Spencer, Sigmund Freud, Stanley Hall, entre otros-, a grandes rasgos, este tipo de enfoques, denominados como de la *recapitulación*, encontraban que la filogenia de la especie se encuentra estrechamente ligada a la ontogenia del individuo, por lo cual, se podría decir que en la vida del individuo se repite la trayectoria de vida de la especie. De esta forma, derivado de lo anterior, estos mismos autores justificaron la existencia de estudios que compararan las características de los pueblos y sociedades denominadas “primitivas”, “tempranas” o “salvajes”, con los comportamientos de las generaciones más jóvenes, y en especial con la infancia.

En el caso particular de Colombia, fueron varios los alcances que tuvieron estas miradas, siempre dentro de las dinámicas y condiciones de apropiación, selección y producción que desde el contexto se generaron (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997). En especial, comenzaron a proliferar los juicios que señalaban que el status de la *adultez masculina* – ligado a la racionalidad, la conciencia, y el dominio de la voluntad-, tenían un lugar acentuado en las poblaciones de las sociedades denominadas “civilizadas” o “modernas” – en especial Estados Unidos y Europa-, mientras, por el contrario, en las sociedades denominadas “nuevas” o “jóvenes” como las latinoamericanas, su falta de desarrollo y organización, eran síntoma de la incapacidad, de los obstáculos y de los problemas de sus habitantes para alcanzar dicho status, en donde solo una pequeña parte de la población hacía parte de éste, mientras que la gran mayoría permanecía en un estadio infantil.

Un caso específico de estas posturas, es la articulación de las nociones de la *recapitulación* con las posturas, de amplia divulgación en Colombia, que señalaban que la raza colombiana era una raza *degenerada*. Como señala Sáenz (2009), en las primeras dos décadas del siglo XX, dentro del campo académico e institucional, comenzaron a circular y a ser apropiados - con exaltación- algunos enunciados que señalaban que la *raza* del país se encontraba proclive a la degeneración, identificando una declinación de las nuevas generaciones en términos físicos, morales e intelectuales en comparación a las generaciones precedentes. Aunque con algunas importantes diferencias con respecto a las interpretaciones²⁶, la mayoría de los autores encontraban que esta declinación de la población tenía como consecuencia que ésta poseyera rasgos, características y conductas más cercanas a un estado infantil que a las del adulto.

Así, por ejemplo, para Jiménez López, en su estudio que dio apertura a la Polémica sobre la degeneración de la raza de 1920²⁷, la población colombiana se encontraba caracterizada por

²⁶De acuerdo a los acercamientos de Pedraza (2001) y Noguera (2003), los postulados sobre la degeneración de la raza, variaron en los diferentes autores. Mientras unos se encontraban inclinados por una imagen pesimista y fatalista de dicho proceso, otros aunque señalaban los mismos problemas, al “encontrar en el medio la causa fundamental de la evolución (...) confiaban en la acción de la higiene” (Pedraza, 2001: 102)

²⁷ Hablamos de su ponencia en el tercer congreso médico colombiano en 1918, y que posteriormente fue debatido por otros intelectuales en el teatro municipal de Bogotá.

los estados típicos que se imputaban a la infancia, tales como el exceso de emotividad, la “inestabilidad mental”, la “impulsividad” y la “sugestabilidad”:

Hay en todas las manifestaciones de nuestra vida colectiva infinidad de caracteres psíquicos que denotan un estado social patológico: la ‘impaciencia’ infantil de nuestras actividades ; la emotividad que se transmite prontamente de lo alto a lo bajo de las esferas sociales y que implica una ‘sugestabilidad’ extrema de las masas; la tendencia de la mayor parte de las agrupaciones a buscar sin reflexión la solución extrema y violenta de toda clase de situaciones, lo que denuncia un fondo común de ‘impulsividad’; los cambios bruscos de opiniones y de actitudes con respecto a hechos y a hombres que en el fondo han quedado los mismos, signo de esta ‘inestabilidad’ mental; esta es, en último término, nuestra nota psicológica dominante (Jiménez, 1920: 26).

Para ellos, esta situación “infantil” de la población, se comprobaba especialmente con respecto a los obstáculos de ambos en la estructuración o desarrollo de la personalidad. Obstáculos que se verificaban especialmente en la falta de racionalidad en las acciones de la población, en los actos inmorales e incluso en la *delincuencia*²⁸.

Para los años treinta, con la apropiación paulatina de corrientes pedagógicas orientadas los *saberes sociales* –economía, sociología, antropología, etnografía- muchas de estas representaciones sobre el estado de la población comenzaron a transformarse paulatinamente: los diagnósticos sobre la degeneración de la raza si bien no desaparecieron, dieron paso a interpretaciones más cercanas al campo de lo social y lo cultural (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997; Sáenz y Granada, 2011). En ese sentido las preocupaciones sobre el problema de la herencia –traducida en la inevitable reproducción de las taras que afectaban a la población-, comenzaron a ser remplazadas por el problema de las relaciones que tenía el individuo con su entorno social y cultural.

²⁸ Un ejemplo de las interpretaciones sobre la delincuencia infantil, a partir del discurso sobre la *degeneración de la raza* lo podemos ver expresado por José Antonio León Rey (Catedrático de la Universidad Javeriana y Juez de Menores de Bogotá) quien señala cómo las generaciones de jóvenes eran propensas al “complejo de inferioridad” por lo que “muchos [adolescentes] sobre quienes pesa con más poder ese complejo, sucumben ante aparentes dificultades, pero que a ellos les aparecen aplastantes y entonces se echan por las vías del delito, en particular del hurto, como medio más fácil de subsistir” (León Rey, 1937:232)

Con respecto al problema de la *delincuencia infantil*, también se puede identificar un desplazamiento en las explicaciones sobre dichas conductas y, en consecuencia, en las estrategias para intervenirla. En efecto, mientras que desde los discursos sobre la *degeneración de la raza* se consideró la delincuencia fundamentalmente como un efecto de la declinación de los aspectos morales y físicos de la población (en términos de problemas hereditarios y fisiológicos), a partir de las orientaciones de los *saberes sociales* en los discursos pedagógicos y en la pericia criminalista, se consideraron que las causas de la delincuencia infantil tenían una “filiación sociológica” (Zuluaga y Gutierrez, 1938:174), esto es, una medida que señala cómo los actos criminales tienen un origen “social” más que un origen *biológico* o *hereditario*.

Por otra parte, dentro de este proceso de redefinición de la delincuencia infantil como un *problema social*, el concepto de *medio social* o *mesología social* comenzó a relevar las explicaciones que se centraban en factores biológicos (medio natural), la herencia o las fallas orgánicas como las principales causas de dicho tipo de conductas; en razón a lo anterior, pedagogos, médicos, criminalistas y jueces de menores se dirigieron a hacer inteligible (a visibilizar) el *medio social* en el que transcurría la vida de los jóvenes. Son varias los efectos que tiene esta nueva mirada:

En primer lugar, ya no se problematizó la conducta del adolescente a partir de las grandes narrativas de la *degeneración de la raza*, sino que comprende un nuevo esfuerzo por caracterizar e intervenir los espacios cotidianos en los que se desenvuelve éste. Como veremos en la segunda parte del presente capítulo, en particular fueron problematizados los efectos que ejerce sobre el menor la ciudad y la familia. Y en segundo lugar, comenzó a privilegiarse precisamente los acercamientos empíricos a dicha dimensión. Se trata de ejercicios de objetivación de la población en las que se buscaba dar cuenta de las formas de actuar colectivamente, y de sus condiciones económicas y sociales, a través de crónicas, ejercicios etnográficos, cuadros de observaciones, descripción de lugares específicos (los

barrios, las calles, las ciudades), así como con el uso de herramientas demográficas y estadísticas²⁹.

Dentro de este contexto de cambio, como veremos a continuación, las alusiones sobre los adolescentes de las clases populares circularon entre ambos registros: por una parte, se afianzaron las nociones –derivadas de los discursos sobre la *degeneración de la raza*- que los catalogaban como una población “infantil” (incapacidad para actuar racionalmente, impulsividad y susceptibilidad); pero además, a partir de diferentes nociones de los saberes sociales, fueron señalados los efectos –la mayoría de ellos considerados como perniciosos- que podría tener el *medio social* sobre la conducta sexual de los jóvenes (delincuencia, prostitución, entre otras).

4.1.1 Introversión, extroversión e imaginación

Como señalamos en el anterior capítulo, dos de las dimensiones de los adolescentes en que convergen tanto las preocupaciones de la institución eclesiástica, así como de médicos, psicólogos y pedagogos era la introspección y la extroversión. En efecto, pues en ellas se estarían manifestando de forma intensa algunas de las dimensiones de la psiquis como son las emociones, las pasiones y la imaginación, las cuales por su carácter inestable y etéreo - casi que gaseoso- difícilmente se pueden orientar y controlar. Precisamente esta connotación de dicha triada hizo que -como ha señalado Sáenz- existieran diversos grados de desconfianza hacia éstas dentro de las distintas vertientes pedagógicas que convergieron en Colombia en la primera mitad del siglo XX (Sáenz, 2001).

²⁹Este último punto de particular importancia, si se tiene en cuenta que, frente a la oposición de algunos representantes de la pedagogía católica sobre el uso de herramientas estadísticas para describir y proyectar regularidades sobre la sociedad (leyes), calificando dichos métodos como *falencias matemáticas* o *deterministas* (Ariza, 2007:58), en los trabajos identificados de los pedagogos de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Colombia, así como de la Escuela Normal Superior, existe una preocupación por acompañar sus argumentos con dicho tipo de herramientas (Mojica, 1928; Cáceres, 1936).

Sin embargo, la desconfianza en estas dimensiones no se deben a sí mismas, sino a su tendencia a la deformación debido a la confluencia entre el estado intenso que se presentan en esta etapa de la vida, el ambiente predominantemente mórbido de la población, así como por las condiciones sociales y económicas en que crecía el menor. Un caso particular de ésta deformación que preocupaba a los pedagogos era la *imaginación*, pues para ellos aunque ésta era la clave que fundamenta la creatividad y la capacidad de inventiva de las nuevas generaciones, dichas cualidades en la juventud colombiana se estaban perdiendo al verse sometidas por las condiciones en que crecían.

En efecto, para los estudiantes de la Escuela Normal Superior José Ríos Gómez y Ramiro Álvarez –quienes retoman a Ribot- existen dos tipos de imaginación: por una parte la imaginación *plástica*, la cual se alimenta de imágenes nítidas, reales, que de acuerdo a las capacidades de asociación de los individuos, pueden llegar a objetivarse, siendo así “la forma que en ellas utilizan en sus creaciones el escultor, el pintor, el arquitecto” (Ríos y Álvarez, 1936: 25). Dicho tipo de imaginación es la que ejercen los “espíritus positivos, realistas, hostiles a la quimera; espíritus abstractivos, en quienes predomina la vida interior, bajo la forma de combinación de conceptos” (Ríos y Álvarez, 1936: 25). En contraposición, la imaginación *difluente*, se encuentra alimentada de imágenes de contornos vagos, donde la asociación de ellas es llevada de forma menos rigurosa -al cabo que no llegan a constituirse ni en conceptos, ni tampoco a objetivarse- por lo que “constituyen formas frustradas en las que no alcanza el desarrollo completo, lo que impide dar toda la medida de su poder; tales como el ensueño y los estados próximos al espíritu novelesco, que substituyen un mundo real por un mundo imaginario” (Ríos y Álvarez, 1936: 25).

Para los autores las generaciones jóvenes del país si bien demuestran un potencial grado de imaginación, ésta se encontraba condicionada por la mala influencia de la familia e incluso de la misma escuela. En ese sentido la imaginación de éstos estaba más cercana a la *imaginación defluente*:

en términos generales pudiera decirse que nuestro niño posee una enorme capacidad imaginativa, que es un formidable inventor, esto sí, dentro del género maravilloso, y desgraciadamente viciado en su formación en el hogar y descuidado por la escuela, lo que arroja un balance alarmante de ilusionados, soñadores, apegados al mundo imaginario a que los acostumbró, en buena parte, las relaciones de sucesos extravagantes e inverosímiles (Ríos y Álvarez, 1936: 29).

Pero además de encontrarse cercana a este segundo tipo de imaginación que no es útil en el sentido que no genera cambios sobre la realidad objetiva, también dicho tipo de imaginación era más susceptible a derivar en estados patológicos tales como la manía y la melancolía, e incluso la locura, siendo esta última la que mayor riesgo podría traer en los adolescentes y en las mujeres, particularmente por la aparición de las funciones y los instintos sexuales, pues la locura en “nuestros niños no se manifiesta sino en la forma de ensueños, pesadillas, terrores nocturnos, acompañados a veces por alucinaciones fáciles de degenerar en verdaderas paidofrenias. Cuando esta enfermedad se presenta en el adolescente, ataca de preferencia a la mujer, sobre todo, en cuanto se establecen las funciones sexuales” (Ríos y Álvarez, 1936: 30).

Esta misma preocupación de las tendencias negativas de la *imaginación* en la mujer relacionadas con la sexualidad, se encuentra en la tesis de Josefa Cáceres (1936), para quien la imaginación femenina se constituía muchas veces en anhelos y afectividades intensas; dicha situación al no ser orientada correctamente, podrían llegar a convertirse en un estado morboso cercano a la histeria, e incluso comprometer el estado moral de las jóvenes:

El romanticismo, la nostalgia, el fervor místico, la religiosidad, los arrobamientos, las contemplaciones, el sentimentalismo y otras series de manifestaciones nos dan la intuición clara de lo que es la afectividad de nuestras adolescentes (...). Cuando una preocupación engloba a las demás, sea cual fuere su origen, y domina la afectividad hay un germen de histeria que a lo largo puede ser crónico. Este germen se caracteriza por una constante fuga de la realidad con plena conciencia del hecho, una actitud de misterio o nostalgia que hace los ojos románticos y la voz profundamente sentida y

arrulladora. En los casos extremos y debido a las condiciones fisiológicas que crea en el organismo se producen choques por el paso de una laxitud permanente a una irrupción brusca de la inercia biológica (...) la histeria es una enfermedad de la adolescencia, nunca de la madurez ni de la infancia como creén (sic) algunos psiquiatras o alienistas; pero sí tiene repercusiones en estos dos periodos por perturbaciones del mismo carácter habidas durante la adolescencia. En nuestros medios colegiales y en nuestras sociedades de corte puro están los casos por millones. En muchos casos el amor es una histeria por lo que decíamos anteriormente, es decir, cuando un mero brote de la adolescente se convierte en morbo específico. *Aquí está el lado flaco de nuestras jóvenes precoces o taradas. De la histeria se pasa con suma facilidad a la perdición y de la perdición se pasa con más facilidad a la histeria* (Cáceres, 1936:39)³⁰

Además de estas preocupaciones sobre el par imaginación-sexualidad que puede comprometer el estado moral de las y los jóvenes, otra de las conductas en que converge la preocupación de los pedagogos hace referencia a los actos de violencia y de rebeldía que se podían generar en esta etapa de la vida y su relación con la criminalidad. Para Zuluaga y Gutiérrez (1938)³¹, la criminalidad infantil y de la mujer comportaba unos caracteres particulares que habían sido ignorados u omitidos por los denominados padres de la criminalista positivista, como Cesare Lombroso y Enrico Ferri. Para el pedagogo, los actos delictivos en la infancia eran menores que los que realizaban los adultos, pero era muy significativo que el porcentaje de actos delictivos creciera en la época de la adolescencia. Así:

la criminalidad infantil, lo mismo que la criminalidad de la mujer considerada por la teoría atávica como un ser anidado, es inferior a la de la adulta (...) Por otra parte, el porcentaje de la delincuencia infantil debería disminuir a medida que la edad avanza y precisamente ocurre todo lo contrario. Este porcentaje es así: delincuentes de cinco años cuatro con siete por ciento; de doce años diez y nueve por ciento; de quince años

³⁰ Las cursivas son nuestras.

³¹ El libro “Alma Infantil (psicopedagogía)” del ex- inspector departamental de la educación de Antioquia Alfredo Zuluaga y Gutiérrez –aunque no era un texto obligatorio de lectura-, conto con el interés de la asamblea del departamento para distribuir dicha obra, de forma gratuita, a los docentes de la región, de acuerdo al artículo 7 de la ordenanza Número 56 del 4 de julio de 1938.

veinte por ciento; las causas delictivas se presentan en este orden: violencia, anti sociabilidad, amoralidad, sexualidad (Zuluaga y Gutiérrez, 1938: 308).

Sobre esta mayor frecuencia de los delitos en los jóvenes que en los niños, el médico Pedro Claver explica que estas se deben principalmente porque en el estado de pubertad el adolescente era más susceptible de replicar las tendencias delictivas producidas por vía “congénita” (herencia)- , pero sobre todo por las tendencias “adquiridas”; estas últimas relacionadas con las condiciones sociales y afectivas que ha recibido el menor (alimentación, abandono material y moral). En razón a lo anterior, para el académico se debían llevar a cabo una serie de cuidados especiales –que denomina como profilaxis delincuencia- enfocadas en los menores de las clases desvalidas:

En este periodo de la vida en que se hacen más necesarias las medidas de profilaxia delincuencia, porque si en niños normales que gozan de la protección del hogar y de las comodidades de la fortuna, se observan a menudo reacciones físicas y psíquicas patológicas, en los que sobrellevan el peso una tara hereditaria, de una deficiente alimentación, de una enfermedad aguda o crónica, o del abandono moral o material, es apenas lógico el desencadenamiento de verdaderas tragedias físicas y psíquicas con sus inevitables consecuencias, entre las cuales, la criminalidad no es, ciertamente, la de menos importancia (Claver, 1939: 37)

Encontramos entonces cómo el concepto-objeto *adolescencia* jugó un papel fundamental en la “psicologización de los problemas sociales concretos relacionados con el crimen y la pobreza” (Walkerdine, 1995:120), pues a partir de ésta se estableció una relación cercana y efectiva entre los comportamientos y tendencias sexuales asociadas a la pubertad, los “peligros sociales” de las clases populares y la delincuencia. En ese sentido, es significativo el que se comenzara a nombrar, en varios trabajos académicos sobre delincuencia y criminalidad infantil, los problemas concernientes a la adolescencia como parte de la “etiología” de dicho tipo de conductas, las cuales debían ser tenidas en cuenta en el tribunal de menores, en las casas de trabajo, así como por los médicos y pedagogos encargados de la formación de los menores sindicados. (Barrientos, 1926; Claver, 1939; Quintana, 1936).

4.1.2 Adolescencia, precocidad y actos “antisociales”.

Dentro de la serie de diagnósticos y observaciones sobre los adolescentes y sus relaciones con el *medio social*, se comenzaron a establecer -de forma específica- algunas diferencias en la forma como se desarrolla dicha etapa de la vida con respecto a las condiciones sociales y económicas. Si bien, se consideraba que la adolescencia era una etapa biológica, y por tanto universal y común a todos los seres humanos, algunos pedagogos a partir de la apropiación de los saberes sociales –economía, sociología, antropología- comenzaron a señalar cómo la *clase social* determinaba en gran parte la forma como se desenvolvían las tendencias sexuales en los menores, convirtiéndose así en un *factor diferencial* (González y Campo de Castro, 1936; Vargas, 1936).

En efecto así, por ejemplo, para los institutores Gonzalo González y Campo de Castro la clase y el medio social al que pertenece el adolescente, podría influir en el desarrollo evolutivo del menor. En particular, se destaca cómo los adolescentes de las clases proletarias y populares eran más tendientes a un desarrollo precoz –en comparación a sus coetáneos “favorecidos”-, así como a un deseo de independencia económica a una edad “temprana”:

La evolución psíquica de la pubertad está caracterizada por las etapas de la introspección, de la fantasía, de la exaltación estética, pero por lo regular las condiciones externas son desfavorables a ellas. En las capas sociales sencillas el sentido de la realidad se despierta prematuramente. De ahí que sean otros los síntomas que exteriorizan la pubertad psíquica. Hay diferencia entre el adolescente acomodado y el adolescente pobre. El uno sueña y se exalta, el otro ambiciona restringidamente a hacerse independiente, quiere ganar dinero. Su emancipación interior y su descubrimiento del mundo consisten en vivir este deseo con intensidad creciente. En cambio para la evolución del rico resulta, por lo regular, algo periférico. Tenemos que para el joven pobre el elemento económico representa un gran papel, aun cuando en muchos casos no sea el decisivo (González Cortina y Campo de Castro, 1936: 4).

Son varias las consecuencias negativas de esta “temprana precocidad” y deseo de “independencia económica” que tiene lugar en los adolescentes de las clases populares. En primer lugar, el adolescente de las clases populares, quien posee un menguado desarrollo de su voluntad, al darle una importancia exagerada a las “cuestiones materiales”, tendrían un fuerte sentimiento de desdén por las cuestiones estéticas y espirituales, pues los adolescentes estarían “más atraídos hacia lo pernicioso por el aspecto placentero que presenta, que hacia lo recto y lo moral, que supone un refrenamiento de los instintos sensuales” (Álzate, 1940:41). Dicha situación implicaría un obstáculo tanto para su formación moral, así como para su formación como un sujeto “productivo” y “útil” a la sociedad, pues tendería a quedarse rezagado en ese estadio de placer: "Las mujeres, la cerveza, la inercia, proporcionan una felicidad mucho más profunda que ese incierto futuro. Y ese futuro no llega nunca a desplazar el eterno presente; o si llega, encuentra un alma fatigada, exhausta por los placeres" (González Cortina y Campo de Castro, 1936: 9).

En segundo lugar, en los adolescentes, ante la constricción de un *medio social* que le es “hostil”, se podrían desencadenar diversos sentimientos antisociales hacia las clases favorecidas, y verse inclinado a cometer actos delictivos; en ellos “va naciendo el rencor hacia lo hermoso, lo bello y lo bueno, para tornarlos díscolos y pendencieros, reconcentrados en sus pensamientos, que buscan la primera oportunidad para solazarse en algún daño causado o en algún manjar sustraído. Y el vicio va adueñándose de sus almitas, sin dirección, guiadas por lo que les dicta su conciencia; tenemos aquí el proyecto del futuro delincuente" (García, 1939:26).

Así, a la preocupación por la sexualidad *periférica* de la adolescencia, ya analizada, se le suman esta vez conductas que generan riesgos directos e inminentes no solo para sí mismos, sino sobre todo para el bienestar de la sociedad, sumándose a su vez a la configuración del adolescente como *individuo peligroso*.

4.2 El “Medio social” y la adolescencia.

Como señalamos anteriormente, a partir del concepto de *medio social*, expertos como médicos, pedagogos, criminalistas y jueces de menores, comenzaron a visibilizar (volver inteligible) los escenarios en los que transcurría la vida del menor de las clases populares y que, a juicio de ellos, los influían de forma perniciosa. Así como también de estrategias de *formación* y *gobierno* dirigidas a esos espacios (prescripciones, medidas higiénicas, asistencialistas, pedagógicas, entre otras.).

En particular, dentro de diagnósticos de los expertos acerca de la delincuencia infantil, fueron problematizados dos escenarios: la *ciudad*, vista no solo en relación a las condiciones higiénicas y salubres, sino también como un espacio que propiciaba relaciones sociales esquivas a los controles y, por ello mismo, vistas con desconfianza (las cuales tenían lugar en las calles, los barrios, los bares etc.). Y en segundo lugar la *familia*, vista no tanto en relación a los factores biológicos –como había sido en los discursos de la *degeneración de la raza*-, sino en relación a las condiciones sociales y económicas del hogar, así como a las relaciones afectivas de sus diferentes miembros.

Una de las características de estas estrategias y prescripciones dirigidas a los adolescentes – en relación a la ciudad y a la familia- como veremos a continuación, fue su convergencia con nuevos y significativos discursos de gobierno de la población. Por una parte dichas medidas se articularon a aquel espacio de gobierno -que se configuró desde finales del siglo XIX y comienzo del siglo XX- denominado como “lo social” (Donzelot, 1990). Se trata de un campo híbrido (entre lo público y lo privado) en que se visibilizaron prácticas, estados o relaciones de la población que, al desarrollarse en la vida cotidiana, se consideraba que podían generar consecuencias sobre el cuerpo social (las enfermedades, la pobreza, el alcoholismo etc.). Y en segundo, sus objetivos no se centraban en el acatamiento de la norma o en el *disciplinamiento*, sino que se articularon a formas de regulación de los flujos biológicos y sociales de la población (Sáenz y Ariza, 2010).

4.2.1 La ciudad y la precocidad

Dentro de las interpretaciones de los intelectuales y académicos del país, sobre las relaciones entre el *medio* (natural y social) y la población, las zonas tropicales y la ciudad fueron comúnmente visibilizadas como desfavorables para su desarrollo y bienestar (Noguera, 2003). Con respecto a las zonas tropicales, son comunes las descripciones de dichos lugares como aposentos de enfermedad –tales como el dengue, la malaria-, pero también que eran habitadas por personas con un carácter débil, propensas al ocio y al placer pues “el sol, el calor y la humedad disipaban, dilataban, relajaban la moral” (Ibíd.: 119). Por otra parte de forma similar, en las ciudades también confluían multitud de problemas que podrían tener efectos perniciosos sobre sus habitantes: el desorden, “pésimas” condiciones de higiene, entornos urbanos inadecuados, hacinamiento y promiscuidad, entre otras.

Con respecto a la pubertad, ambos escenarios también harán sentir sus consecuencias, sobre todo en uno de los aspectos que más les preocupaba a los pedagogos como era la *precocidad*:

En Colombia, la edad de la pubertad, varía con las distintas regiones climáticas que componen el país. Precoz en las tierras calientes, en los litorales marítimos y en las vertientes de los grandes ríos, se retarda para los individuos que habitan los fríos antiplanos y las altas cordilleras, pero no dejaremos de apuntar que el ambiente de incontrolada sexualidad que respiran los menores en nuestras grandes ciudades, es un estímulo biológico que obrando incesantemente sobre el organismo de los impúberes, precipita en muchos casos la aparición de la pubertad (Claver, 1934: 37).

Como señalamos anteriormente, la *precocidad* podría tener como efecto la formación de sujetos de “débil voluntad”, improductivos y tendientes al ocio. Sin embargo, dichos efectos en el caso de los jóvenes de la ciudad se multiplicaban, pues estos crecían en

escenarios de “incontrolada sexualidad” que, además de suscitar riesgos morales para sí mismos, también podría implicar que dicho estado degenerara en actos delincuenciales, tal como veremos a continuación.

4.2.2 La ciudad, las calles y los barrios: el “medio social” de delincuencia

Los actos delincuenciales a los que eran proclives los adolescentes, encuentran en la ciudad uno de sus principales escenarios de acción y de riesgo. Los actos criminales, la prostitución, la mendicidad y la violencia son fenómenos que si bien tienen también lugar en los sectores rurales, es en la ciudad donde se estarían manifestando de forma más acusada; sobre todo en lugares como las calles, los parques, los bares, los barrios populares y las casas de inquilinato (Muñoz y Pachón, 1996).

Junto al peligro que representaban estos espacios, los cuales comenzaron a ser parte del imaginario de la violencia y del crimen (Reyes Cardenas, 2002)³², esta mirada de riesgo sobre la ciudad, se encontraba relacionada también con procesos como el crecimiento de la población, la inmigración regional y la configuración de barrios periféricos, los cuales eran habitados por una población considerada *marginal*, desconocida, ajena e incluso contradictoria de las normas y conductas regulares para vivir de forma “cívica”. Diferentes autores reseñaron cómo en la población inmigrante de las zonas rurales, al habitar la ciudad en condiciones precarias, se estaban afectando sus conductas y “buenas costumbres”. Así, por ejemplo, con respecto a la delincuencia infantil, el estudiante de la Escuela Normal de Antioquia José Campillo (1938) señalaba entre los factores que originarían estos problemas sociales:

La inmigración de gentes a los centros industriales, y que generalmente son personas laboriosas y de buenas costumbres, que contribuyen al aumento de la población y a la

³² Al respecto de uno de estos barrios marginales de Medellín, en donde se ejercía la prostitución, Catalina Reyes señala: “Guayaquil y sectores cercanos a él, tales como La Guaira, La docena y Orocué, se caracterizaron como lugares licenciosos y de placeres, y fueron señalados por la Iglesia y los moralistas como fermentos de pecado y de terribles enfermedades venéreas que debilitaban la raza” (Reyes Cardenas, 2002)

disminución de las propias costumbres: Huxley dice: ‘todo aquel que se haya familiarizado con la composición de la población de todos los centros industriales, sabe que entre gran parte de dicha población, la miseria es reina suprema’ (Campillo, 1938: 14)

Para los pedagogos, precisamente estas condiciones que se estaban presentando en la ciudad, harían que ésta fuera un doble riesgo para el adolescente: en primer lugar, como se expuso en el segundo capítulo, para algunos sectores eclesiásticos y médicos, los niños y niñas que crecen en la ciudad –en comparación a los niños de los sectores rurales- estaban creciendo en medio de los escenarios del “mundo moderno”, los cuales podían comprometer su moral, así como alterar su salud mental al crecer en un medio que estaba propagado de excitantes tales como el cinematógrafo, el teatro, la publicidad además del mayor acceso de lecturas consideradas como inmorales³³. Encontramos aquí las tensiones, resistencias y desconfianzas que generaban la aparición de nuevos escenarios de sociabilidad, las cuales se escapaban del control que pudiera tener sobre ellos la familia, la escuela y particularmente la iglesia:

El escándalo es más común de lo que se piensa en el mundo: las palabras descompuestas, las conversaciones libres, los ademanes irrespetuosos bastarían para probarlo; pero como si esto no fuera suficiente, el mundo satánicamente inspirado especula vilmente con elementos de corrupción, y el niño inocente tiene que ver su sensibilidad aguzada, aún a veces en su propia casa, por láminas en las cuales con un marcadísimo mal gusto se hace alarde de exhibir personajes de un vestir indecente (Mathurin, 1937: 125).

³³ Como señala Álvarez, los discursos relacionados con la “protección de la infancia” surgieron y se fortalecieron en parte como una reacción frente al desarrollo acelerado de la ciudad, el cual ponía en cuestionamiento algunas de las dinámicas y valores considerados como *tradicionales*: “La ciudad entonces irrumpe, y genera una reacción en la moral y en la concepción de lo humano que hasta el momento había prevalecido. La infancia de alguna manera encarna esta reacción. Había que protegerla y aislarla de los nuevos fenómenos que emergían ante la mirada atónita de las generaciones que se resistían a cambiar. Proteger la infancia podría ser una estrategia de resistencia frente a la metamorfosis acelerada que la ciudad le estaba imprimiendo a los valores, a la estética y en general a las normas sociales que juzgaban lo que se consideraba bueno o malo” (Álvarez, 2002: 13).

En segundo lugar, en la ciudad se presentaría -de forma más intensa- las diferencias de las conductas de las clases sociales con respecto a la sexualidad, en donde especialmente las clases populares son señaladas como “irresponsables”. Esto último, tanto por la reproducción de taras que se presentaban al interior de éstas, así como por su falta de educación que les impide controlar dichas manifestaciones: “Como todas las sensaciones humanas, el deseo sexual puede manifestarse en la fisonomía; pero así como las gentes cultas ocultan o dominan la cólera, etc., así ocultan o dominan sus deseos sexuales, al paso que las gentes vulgares e incultas lo manifiestan con maneras generalmente groseras” (Mojica, 1928:28). Dicho tipo de actitudes eran reiteradamente atribuidas a las clases populares, debido a que se consideraba su presunta presencia en escenarios como los salones de baile, los burdeles, las chicherías, entre otros.

La ciudad y los barrios se señalan así como las unidades geográficas en las que convergen formas de sociabilidad en las que era difícil ejercer cualquier control, así como donde se presentaban de forma recurrente problemas para la formación de los niños y adolescentes³⁴; sobre todo para los no escolarizados, tales como el mal ejemplo, la ignorancia, el abandono, y la participación de los jóvenes en espacios que se consideraban para adultos.

Precisamente a partir de esta doble condición, se comenzaron a explicar en gran parte las actividades delictivas y criminales de los adolescentes. La adolescencia se presenta aquí como una edad que se produce por la interacción temprana y poco prevenida de éstos en los lugares populares, carentes no solo de condiciones higiénicas, sino también de relaciones sociales tildadas como “ilícitas” o “inmorales”. A propósito Ignacio Jaramillo en su tesis de grado para optar el título de institutor de la Escuela Normal de Antioquia, *Delincuencia Infantil*, llama la atención del tipo de conductas que presentan los adolescentes de clases populares en un barrio de Medellín:

³⁴ En ese sentido, Alvarado señala la preocupación de los padres de familia en relación con la formación de sus hijos en la ciudad: “Se ha dicho y con razón que el medio menos aparente para realizar la educación de un niño es el ambiente social civilizado de la actualidad. Muchos padres por este motivo prefieren el internado. En los ratos de ocio, en el teatro, en la calle, donde quiera que el niño está ausente de los ojos del padre o del maestro las seis horas de trabajo escolar se pierden totalmente” (Alvarado, 1942)

"el muchacho se torna peleador, su lenguaje (...) sucio, le gusta estar en las tiendas tomando parte de las conversaciones con los mayores, cuyos temas versan por lo regular, sobre el barrio de Guayaquil en relación con la sexualidad, la beodez, el juego del dado y el de las cartas; el joven escucha todo lo que despierta en él las malas inclinaciones y la perversión moral; se une con otros compañeros, quien con el pantalón largo y ostentando ser hombres de experiencia se dirigen campantes al lugar antes citado, teatro de corrupción y miseria. Nuestra imaginación se torna inquieta (...) la inquietud se acrecienta y quisiera como tomar sus almas esclavas de la nuestra, queriendo contradecir a la naturaleza para hacer laudable bien" (Jaramillo, 1939: 14).

Este mismo peligro lo describe Luis Arroyave en su tesis *Aspecto social de la educación en Antioquia* (1939). Para el autor, las conductas de los obreros en los barrios periféricos de Medellín tendrían una incidencia directa, sobre los adolescentes. Sobre todo en lo que concierne a la disciplina escolar.

"Por desgracia, en nuestra Antioquia hay medios sociales pésimos para el adolescente, tales como Segovía, PtoBerrío, Valdivia, las afueras de Medellín, la Pintada y muchos otros lugares urbanos y rurales (...) Aquellas poblaciones en las cuales se reúnen los trabajadores de las minas y carreteras de las cercanías, se convierten en verdaderos infiernos cuando en los días de pago, todo el personal de trabajo se derrama por las cantinas para ingerir licor, creando en la población un estado de alarma y un complejo de degeneramiento que aparece marcado en la niñez. Las escolares de estas regiones son difícilísimos para llevarlos a la disciplina; son en un respetable porcentaje tarados intelectuales, morales y físicos y además el maestro encuentra la dificultad mayor en los padres de familia que, o se preocupan muy poco por la enseñanza, o están prontos a cargar contra él, por cualquier castigo que al niño infrinja; llegando a crear problemas que terminan con la destitución o el cambio de un maestro, según las circunstancias lo hagan pecar por irascible o por tímido" (Arroyave, 1939:7-8)

Sin embargo, los peligros de estos escenarios de las clases populares no solo se refieren a los malos ejemplos que sus habitantes pueden brindar a los menores, sino también a la

carencia de orientaciones y controles adecuados para la adolescencia. En efecto, para los expertos, las tendencias de la pubertad al no ser controladas adecuadamente, pueden desencadenarse en actos de violencia, criminalidad e incluso el suicidio, pues solo en estas conductas los adolescentes expresarían todas las “tensiones”, “ansias”, y “fuerzas” que están emergiendo en su interior, y que desbordan sus propias capacidades de autocontrol:

“Qué ambiente favorable ofrece a la niñez proletaria este medio de circunstancias negativas y vitandas? Ella vive bordeando los precipicios de la miseria y de la criminalidad. Su infantilidad es un dolor, su adolescencia una protesta y su juventud un desborde instintivista, únicamente constreñido por el descaecimiento fisiológico y el poderío de la ley; por eso cuando rompe las amarras del avasallamiento atruena con el rugido de las cóleras y asalta con los puñales de la destrucción. En días de este año de 1939 una niña de 12 años se suicida porque no puede soportar las amarguras de su existencia. En días de este año de 1938 tres niños campesinos con seis, nueve y doce años respectivamente juegan en las vecindades del río Cauca; cierto pequeño pordiosero llega hasta ellos, quiere intervenir en sus juegos y es repudiado con enojo; a la postre resuelven atarlo y en tales condiciones lo arrojan a la caudalosa corriente. Y mientras la desgraciada víctima sucumbe estrangulada por la asfixia y el espanto, los victimarios rien de su hazaña” (Zuluaga y Gutierrez, 1938: 179)

Otros ejemplos sobre la ciudad y la familia como escenarios “peligrosos” para los adolescentes, los podemos encontrar en los peritos criminalistas que realizaban las instituciones correccionales de menores. Una de ellas, la Escuela de Menores de San José de Antioquia (Fontidueño) - institución a la que se hacía constante referencia en los distintos acercamientos que realizaban los pedagogos en torno a la criminalidad infantil³⁵-, publicaba en su revista *Estudio y Trabajo*, varios cuadros de observaciones y antecedentes de los menores que ingresaban a la institución. Dichas observaciones estuvieron bajo la supervisión del director Eduardo Machado, el médico José Vicente González y el profesor

³⁵De forma similar a las referencias que hacían los pedagogos sobre el Gimnasio Moderno de Bogotá como la institución por antonomasia del modelo de la *Escuela Activa*, la Casa de Menores de San José (Fontidueño) es referida por los pedagogos como el modelo “ideal” de las casas de corrección (Yarza y Rodríguez, 2007: 176).

Pedro Nel Mejía; entre la información que se compila allí, se señalan –de forma detallada– aspectos tales como los antecedentes familiares, patológicos, pedagógicos, así como sociales de los jóvenes delincuentes.

Sobre estos últimos aspectos, la preocupación consistía en los tratos que habían tenido los menores en su familia y en la escuela: si habían recibido una educación basada en el autoritarismo o en el miedo, o por el contrario si habían sido excesivamente laxos frente a su comportamiento. Adicionalmente, las fichas señalaban cómo había sido la relación del menor con su familia (padres y hermanos), su experiencia en el colegio (la relación con profesores y compañeros), así como sus relaciones en los lugares en que vivía y las actividades que allí realizaba. En relación a estas observaciones, se configuró lo que podemos denominar un *pasado social del adolescente*, en donde los expertos consideraban que si las causas de las conductas delictivas del menor no tenían que ver con factores fisiológicas, entonces éstas se encontraban relacionadas –casi que de forma perentoria– con el “medio social” del que provenía el menor.

Un ejemplo de estos cuadros de observaciones en donde se señalan las causas de las conductas delincuenciales de un menor en relación al “medio social”, es a propósito de un joven (15 años), categorizado como “concertado incorregible”; en la descripción se señala: “El medio social y familiar de nuestro tipo no fue del todo bueno; su familia vivió a la entrada de Santo Domingo, en el barrio que en asuntos de moral despertaba sospechas; aquí cabe destacar que entre sus parientes cercanos ha habido quien se dedique a una vida indelicada en esta materia” (Observaciones, 1928:301)

Si el anterior era el caso del menor de escasos recursos y que vivía en condiciones precarias, también se señalan otros casos en que las influencias perjudiciales provenían no de las condiciones del hogar, sino de las relaciones de los jóvenes con personas ajenas a la familia. Este es el caso de la descripción de otro menor (16 años), quien vivía en Nariño, y el cual fue sindicado por hurto:

La honorabilidad de la familia y los bienes de fortuna que ésta posee, agregados a una regular cultura, tanto de sus progenitores como de sus parientes, hubieran sido suficientes estímulos para frenar en el menor sus inclinaciones al mal; pero desgraciadamente no sucedió así, y antes bien evitaba el trato con personas que hubieran podido darle algún lustre, para preferir el compañerismo de sujetos sin ninguna cultura, de vida moral relajada, los cuales avivaban sus malas inclinaciones, celebrándole con risotadas cualquier acto antisocial que de palabra o de obra cometía en menoscabo del prójimo, y, más que todo, de su propia dignidad y de la de su familia. Por esta razón se hizo intolerable en la población, hasta que su padre se vio precisado a buscar amparo en la Casa de Menores (Observaciones, 1928: 314).

Con respecto a las mujeres, también existe una desconfianza por las relaciones sociales de las jóvenes por fuera del hogar. Para los expertos, el que las menores sostuvieran diálogos y confidencias sobre la sexualidad con personas inapropiadas podría ser un incentivo para que se presenten conductas como el abandono del hogar, los vicios, así como la prostitución:

En las jóvenes la educación por lo regular ha sido mal encaminada, se van en comentarios con personas casadas de su sexo sin educación; *no es de dudar que tales amistades, sea una de las causas de que una niña estando en una edad crítica se pervierta moralmente, abandonando a sus padres que carecen de factores económicos para suplir sus antojos y siga la ruta de la prostitución.* El vicio del cigarrillo adquiere en ella una precocidad asombrosa; la falta de pudor hace que los jóvenes a su edad no la respeten, degenerando la confianza de honradez y abriendo brecha a las costumbres deshonestas (Jaramillo, 1939: 15)³⁶.

Con respecto a los discursos que hacían referencia a las conductas delincuenciales en las jóvenes, éstos se enfocaban principalmente en el tema de la prostitución; para los expertos los principales efectos perniciosos del “medio social” en el desarrollo de las mujeres se

³⁶ La cursiva es nuestra.

referían a aspectos como su pudor y su castidad, en tanto ellas –en comparación a los hombres- eran “naturalmente” más vulnerables y pasionales.

Esta situación, fue descrita por el criminólogo positivista Cesare Lombroso a finales del siglo XIX bajo la fórmula “La prostitución es el equivalente en la mujer, o sea, la forma específica bajo la que se manifiesta la degeneración de ésta” (Lombroso, 1975:621); esta vez, sin embargo, la moral de la mujer no se consideraba afectada por factores como la herencia, ni tampoco se sustentaba exclusivamente en el discurso de la *degeneración racial* u otras causas biológicas –como era el caso de Lombroso-, sino más bien era una consecuencia del “medio social” en que ella se formaba.

En el caso de la adolescente mujer, vemos cómo su formación ondula entre dos categorías cerradas y excluyentes, las cuales fueron fomentadas por la imagen de la mujer cristiana de amplia circulación en la pedagogía católica oficial, así como en los *discursos sobre la maternidad*: “de un lado, las Evas pecaminosas, signos de la tentación y la maldad, y de otro, las mujeres buenas que imitaban a la virgen María, futuras madres y esposas” (Reyes Cardenas, 2002:219). Como consecuencia de lo anterior, las descripciones sobre las mujeres de “moral dudosa” –en comparación a las del menor delincuente- vienen acompañados de nociones como “culpa”, “contaminación” y “vergüenza” las cuales, de antemano, excluyen –o al menos dificultan en mayor grado- los efectos de cualquier medida correctiva³⁷.

Esta “condenación moral” sobre las conductas de los adolescentes se ampliaba, si se tiene en cuenta que -para los expertos- siendo la mujer por naturaleza, defensora y conservadora de la especie, sus faltas morales tendrían mayores implicaciones en el orden social en

³⁷ Está fuerte división entre las mujeres decentes y aquellas en que predominaba el “vicio” y el “pecado” no solo tenía lugar en el discurso pedagógico y en el de la criminalidad, sino también tiene lugar en otros campos como en la medicina. Como señala Diana Obregón “la naciente ciencia de la inmunología ofrecía su propia versión de la diferencia entre mujer decente y prostituta. Para éstas se usaba un lenguaje directo, semejante al que se usaría para describir resultados de experimentación en animales de laboratorio, mientras que el estado de indefensión de aquellas parecía ser un reflejo de su condición supuestamente natural de desamparo” (Obregón, 2002: 374)

comparación a las faltas de los hombres: "La deshonestidad de la mujer -más que la del varón- relaja la sociedad, da cabida a las prácticas antisociales (...) disuelve la familia y rompe todos los lazos de la naturaleza, y dando al marido hijos de dudoso origen hace traición a los unos y a los otros, y añade perfidia e infidelidad" (González Piedrahita, 1920:300).

4.2.3 La responsabilidad de la familia.

Con respecto al problema de la delincuencia y sus relaciones con la adolescencia, si bien se partía en la confianza de la escolarización de las generaciones jóvenes de las clases populares para evitar dicho tipo de conductas -recurrentes en frases como "abramos escuelas para cerrar cárceles" (Campillo, 1938; Arroyave, 1939), también es cierto que para algunos pedagogos, esta medida no era suficiente. Por una parte, consideraban que la formación brindada por la escuela podría verse anulada por la formación del hogar³⁸, así como también porque eran principalmente las orientaciones de la familia las que implicarían mayores consecuencias -tanto positivas como negativas- en las conductas morales futuras de éstos:

"Muy común es el caso en que se deje al maestro solo en su modelación de las generaciones del mañana. Los que así hacen, están en un grave error, porque no hay que creer que la escuela lo corrige todo. La psicología del niño está dominada por los sentimientos afectivos y es en el hogar en donde éstos juegan su mayor interés, pues el amor y el cariño del maestro no tendrán jamás la fuerza ni el enorme amor de la madre para atraer y corregir con un dulce corazón al hijo pervertido" (Campillo, 1938: 23)

³⁸ Con respecto a los límites de la educación escolar, Joaquín Garcés, institutor de la Escuela Normal de Bogotá señala que en los hogares colombianos existe una desmotivación de la educación escolar, al cabo que ésta "entorpece, destruye, anula la labor de la escuela" (Garcés, 1936: 21), por lo que era necesario hacer comprender a los padres "lo que vale un hijo y las responsabilidades que implica ser padre (...) Si no atacamos este lado flaco del problema, todo o casi todo lo que haga la escuela el hogar mal constituido, mal formado, mal informado nos lo hechará [sic] a perder enseguida" (Ibíd., 27)

La familia en reiteradas ocasiones era nombrada como responsable directa frente al destino de los hijos, sobre todo al tratarse de la delincuencia. Médicos y criminólogos señalaban cómo las enfermedades y los comportamientos de los padres se reproducían en los hijos, formando a su vez una amplia cadena que difícilmente podría verse interrumpida, a partir de las enfermedades infecto-contagiosas, el paludismo, y las venéreas que reportaban éstos. Pero también de comportamientos como el alcoholismo y el *chichismo* los cuales dejan una huella indeleble en los hijos. Sobre todo en lo que respecta a la disciplina escolar:

“En la Escuela son notorios los hijos de los alcohólicos: difíciles para aprender y para la disciplina; atención mala; voluntad pésima; neurasténicos; pendencieros, y anormales físicos. Este tipo de niño lo encontramos en todos los pueblos de Antioquia.” (Arroyave, 1939)

En estos discursos que señalaban los límites de la educación escolar frente a la formación brindada en el hogar, se agudizó la representación de la familia como el “medio social” que mayores impactos tiene sobre los menores y –en consecuencia- sobre el que debían llevar a cabo distintas estrategias de intervención (medicalizadoras, asistenciales, higiénicas). Para los expertos, ningún tipo de intervención sobre la población, ni tampoco la universalización de la escolaridad tendría consecuencias positivas si no tienen al hogar como eje central de articulación de dichos esfuerzos (Arroyave, 1939).

En particular, en las familias de las clases populares fueron problematizadas dos dimensiones: por una parte, las condiciones económicas, sociales e higiénicas del hogar. Y en segundo, lo que corresponde a lo privado e íntimo de la familia, en donde se privilegió la mirada no tanto en las dimensiones racionales sino fundamentalmente de los componentes afectivos (Restrepo, 2003: 57): el trato de la pareja conyugal, la relación afectiva de los padres y los hijos, así como también el grado de autoritarismo o laxitud de los padres frente a las conductas de éstos últimos.

En relación a la primera dimensión, el peligro de los hogares de las clases populares -que eran comúnmente representados como “sucios”, “desordenados”, y foco de “miseria”- tenían que ver, por una parte, con los efectos sobre el bienestar de vida; en tanto por ella transcurre la vida del adolescente, este escenario podría agudizar la fragilidad fisiológica del menor (asociadas a la pubertad) despertando en ellos “enfermedades que permanecían latentes” (Cadavid, 1924: 20), así como volviéndolos susceptibles a “reacciones físicas y psíquicas patológicas” (Claver, 1939: 37). Pero además, estas mismas condiciones, incentivarían que los jóvenes busquen refugio y bienestar fuera del hogar, propiciando así su concurrencia en lugares de dudosa moral:

El desaseo, el desorden y la falta de las comodidades indispensables para el descanso hacen que los miembros de la familia al no encontrarlos, los busquen fuera de su hogar, siendo ésta la causa de que el padre vaya a la chichería, los niños a la calle y que la madre, a pesar de permanecer en él malhumorada e inconforme, contribuya a aumentar el malestar (Cartilla del hogar, 1938: 12)

En razón a lo anterior, para los expertos la organización del hogar -ordenado, higiénico y agradable- fue entonces apuntalada como una estrategia que buscaba asegurar mejores condiciones de vida a los menores, pero también de “encierro familiar”³⁹. El hogar es pensado aquí como un espacio fijo y estable, que confronta a esos otros espacios de relaciones tildadas de “inmorales” y peligrosas para el menor (la calle, las chicherías, los burdeles) . Al respecto la *Cartilla del hogar* (1938) recomienda a las madres –en tanto guardianas del orden moral en la familia-:

Obrera: Lo único verdaderamente suyo es su casa: hágala agradable y bella; ordénela y cuídela y respétela porque ella es el fruto del trabajo de su marido y la casa de sus hijos; hágala sana por la higiene; hágala independiente para que sea pacífica; hágala tranquila para que su marido encuentre en ella el descanso de su trabajo; hágala buena para que sus hijos sean buenos; ennoblezca su hogar con el ejemplo y con la

³⁹Sobre el “encierro familiar” como una de las estrategias de gobierno de los pobres ver (Sáenz y Granada, 2011)

enseñanza, porque de las puertas de los hogares obreros saldrán los colombianos responsables de la grandeza de la patria (Cartilla del hogar, 1938: 5)

Con respecto a la segunda dimensión, esto es, de la dimensión privada y afectiva de la familia, la preocupación de los expertos se centró en los tipos de hogares que no se ajustaban al modelo de familia –nuclear, amorosa- que tradicionalmente había sido pregonado por la Iglesia Católica, y al que se le sumarían médicos y pedagogos a través de los discursos sobre la *maternidad*.

En efecto, para los expertos, las familias que sufrían abandono por algunos de sus miembros, el madresolterismo, el abandono de los hijos en el hogar por cuenta de que ambos padres trabajaran, entre otras, se consideraban desencadenantes de una generación que no crecía con modelos apropiados de autoridad y de emulación:

“En efecto, entre los factores sociales el que más influencia ejerce sobre el niño, es el familiar. Aquellos hogares, cuyos miembros viven en una no interrumpida discordia; los niños encargados a uno de los padres por ausencia, separación o muerte del otro; los matrimonios modernos que dejan en manos ajenas la alimentación y primera educación de sus hijos; las mujeres abandonadas y que no tienen como subvenir siquiera en lo necesario a la vida de sus pequeños; las uniones ilícitas, las segundas nupcias, en donde los hijos de un primer matrimonio y hasta de un segundo, tienen que convivir con la madrastra o padrastro que odia a sus entrenados [sic], frecuentemente con odio diabólico, etc., son la mayoría de las veces las incubadoras de pobladores de casas correccionales” (Campillo, 1938:12).

Estos efectos perniciosos de la formación brindada en los hogares “disfuncionales”, se multiplicaba en el caso de las y los adolescentes. En la etapa de la pubertad ya no solo bastaba que los tutores fueran un ejemplo para los menores, sino que además debían mantenerse como hogares fuertemente unidos, a través de la responsabilidad y el afecto hacia ellos: ejerciendo una autoridad que debía ampararse en un punto medio: no tan autoritaria para prevenir los actos de rebelión de los adolescentes, tan comunes en esta

época de la vida (y la cual es señalada como una de los principales razones del abandono del hogar por parte del menor), pero tampoco tan débil como para no detectar y corregir las fallas de éstos últimos.

Así mismo para los expertos, una familia fuertemente constituida, que ejerciera prácticas de crianza y de formación consideradas correctas, era un medio ideal que corregía y regulaba las tendencias asociadas a la adolescencia, evitando que desembocaran en conductas delictivas e inmorales: “El niño necesita de sus padres física y moralmente hasta la adolescencia, porque abandonando a sus propias fuerzas e instintos, se enferma, se convierte en un cínico, un amoral y un vicioso, como tantos niños que entre nosotros van a comparecer diariamente al Tribunal de Menores, marcados por el crimen, por el hurto, por la lujuria y por otras tantas miserias humanas” (Cartilla del hogar, 1938: 47)

Así, por ejemplo, el doctor Jorge Cavelier –director del Instituto de higiene social, fundado en 1934- durante una visita al hospital la Samaritana señalaba cómo la familia se puede considerar como uno de los principales “frenos” frente a los problemas sociales, tales como la delincuencia y la prostitución:

Nosotros hemos estudiado 800 mujeres públicas socialmente. Yo les voy a leer las causas de la prostitución en estas mujeres y así pueden conocer con hechos eficientes cuál es la principal causa de la prostitución. Yo, por ejemplo, estimo que *la familia es una de las principales vallas contra la prostitución*. Desgraciadamente en Rusia acabaron con la familia. *El concepto de familia es un freno contra la prostitución*. Pero aquí nuestro pueblo no tiene un concepto elevado de la familia; el padre no ve la manera de deshacerse de sus hijos. Eso se debe a una cultura inferior; puede que la miseria influya en este fenómeno, pero el hecho es evidente (Cavelier, 1938: 3)⁴⁰

Con respecto a este interés por la intimidad del hogar, la responsabilidad que se le imputa a los padres sobre los hijos se amplía, al cabo que a éstos no solo les concernía evitar el

⁴⁰ La cursiva es nuestra.

abandono, o buscar el bienestar exclusivamente económico del hogar, sino también prodigar a los hijos de una serie de cuidados y de afectos que implican no solo una mayor dependencia de los hijos, sino también una ampliación de su *moratoria social*⁴¹. En efecto, así como en la escuela se buscó postergar el conocimiento de determinadas experiencias – sobre todo con respecto a la sexualidad- también los padres debían evitar las experiencias tempranas de los hijos en espacios que podrían comprometer su estado moral. En esa medida, cuestiones tan diferentes como el ocio y el vagabundaje, pero también trabajo infantil, las cuales implican una independencia considerada como “precoz” de los hijos, son vistas con desconfianza y criticadas por los pedagogos, pues ellas son signos tanto del enflaquecimiento de los lazos familiares, así como potencial fuente de actos inmorales.

En ese sentido, Campillo (1938) señalaba como un error de las familias incentivar el trabajo de sus hijos desde una edad temprana, sobre todo en los que conciernen a trabajos en las calles, las cuales, como mostramos anteriormente, se consideraban como un escenario que propiciaba el encuentro con actividades de dudosa moral así como también con los actos de delincuencia. Para el autor, en los oficios que realizaban los vendedores ambulantes, los “lustrabotas”, los “loteros”, eran mayores los perjuicios sobre la formación que traían dichos tipos de actividades que sus beneficios, pues “pocos tienen [sic] que ser el ingreso de esos trabajos pudiendo con ese producto sólo satisfacer defectuosamente sus necesidades alimenticias” (Campillo, 1938: 20) y si por el contrario podrían comprometer su moral, al tener que movilizarse en espacios donde se encuentra su clientela tales como los cafés, las cantinas, los bares entre otros. De igual forma, el que los padres no pudieran controlar lo que hacían los menores con los ingresos recibidos, hacía pensar que dichos dineros se

⁴¹ Generalmente, en las investigaciones sobre jóvenes en la actualidad, se ha vinculado la experiencia de la “juventud” con la “moratoria social”, esto es, como el lapso de tiempo “que media entre la madurez física y la madurez social” (Ver: Serrano, 2002). En ese sentido, la “moratoria social” es un espacio del que pueden vivenciar los jóvenes de clase media y alta, al aplazar su experiencia del mundo “adulto” –tal como el trabajo- por estar vinculados a instituciones como la escuela. Para nuestro acercamiento, vemos cómo la “moratoria social” se desarrolló como una suerte de “imposición” sobre las familias de las clases populares; con la cual se buscaba, por una parte, establecer una dependencia de los hijos en relación con los padres, y en segundo lugar, evitar situaciones como la “precocidad” en los jóvenes, la cual se consideraba como una de las causas de la delincuencia.

gastaban en actividades como “asistir a teatros y a casas de dudosa diversión” (Ibíd.: 20). Así, al referirse al oficio del lustrabotas, el autor señala:

a él pertenecen los novicios delincuentes que son por su mala crianza y estado social los que generalmente sirven de payasos a los ladrones y asesinos, con el fin de aprender nuevas cosas y obtener alguna propina para dilapidar y adquirir enfermedades, y es que en el hampa son muy solicitados los niños por su rapidez y ligereza para los robos y los hurtos (...) Es pues el medio familiar el culpable del arrojamiento de los muchachos a la calle, que es la que presenta los medios más propicios para que el niño vaya a engrosar la fila de los delincuentes (Campillo, 1938: 20-21)

Pero también dicha desconfianza sobre la vinculación temprana de los hijos a los “trabajos populares” era también robustecida por varios estudiosos, quienes encontraban una fuerte relación entre determinadas ocupaciones, las edades y las conductas sexuales, sobre todo en lo que concierne a problemas como las enfermedades venéreas, y el “relajamiento de las costumbres”. Así, por ejemplo, el doctor Carlos Mojica a partir de una serie de estadísticas de la casa del estudiante, de la clínica municipal, así como de una encuesta realizada por el mismo autor concluye que “La edad en que son más frecuentes las venéreas en Bogotá, es entre los estudiantes, de los 18 a los 21 años de edad, y entre los obreros de 20 a 24 años; que la más frecuente es la blenorragia de modo que en Bogotá puede aplicarse lo que alguien dijo: la blenorragia es el bautismo de la ciudadanía” (Mojica, 1928: 33).

En resumen, la familia como “medio social” fue visibilizada por los expertos como el principal escenario de formación de los jóvenes; se trata de un escenario que se considera problemático, sobre todo en las clases populares, pues las condiciones sociales y económicas desfavorables, las prácticas de crianza inadecuadas, los hábitos y costumbres calificados como “barbaros” e “incivilizados”, anulan en el menor la acción de la escuela.

A razón de lo anterior, las estrategias de formación-gobierno sobre los adolescentes de las clases populares se articularon a las estrategias de intervención (medicalizadoras, higiénicas, asistenciales) de la familia. En particular, fueron dos dimensiones sobre las que

se proyectaron estas estrategias: de una parte, las condiciones del hogar, con lo que se buscaba incidir en el bienestar del adolescente (ambiente saludable, organizado, agradable), así como restringir sus relaciones sociales en escenarios considerados “inmorales”, esto es, su “encierro”. Y en segundo lugar, el ámbito privado y afectivo de la familia, en donde se complejizarían las relaciones de los padres con los hijos, en términos de una mayor responsabilidad sobre los actos de éstos, el evitar situaciones de “precocidad” (desestimulando el trabajo de los menores), así como ampliando su *moratoria social*.

5. Gobernar la familia para gobernar al adolescente

Como vimos anteriormente, dentro de los distintos discursos sobre la adolescencia fue estimada la incidencia del medio social –y particularmente la familia- en las conductas de los menores. Para los expertos, a partir de la formación de un hogar saludable, productivo y amoroso, se evitarían diferentes situaciones que podrían afectar a los adolescentes tales como el ocio, el vagabundaje, y la precocidad, que incentivaban conductas como la “inmoralidad”, la “improductividad” e incluso la delincuencia.

En razón a lo anterior, son varias las estrategias dirigidas a la formación de los adolescentes –y especialmente de los provenientes de las clases populares- propuestas por pedagogos, médicos, criminalistas entre otros grupos de expertos, en las que se buscaba intervenir precisamente el medio social al que se hallaban vinculados los menores.

A continuación, se van a caracterizar tres de estas estrategias, que estuvieron articuladas a la que fue denominada la función o acción social de la educación: La primera, refiere a nuevas funciones de los docentes relacionadas con el reconocimiento de las condiciones sociales y económicas de los estudiantes. La segunda, hace relación a una serie de reformas llevadas a cabo por el Estado que buscaban extender la formación escolar –enfocadas en las clases populares y rurales- denominada como la Escuela Complementaria.

Finalmente, reseñaremos la organización de las brigadas de la Cruz Roja Juvenil que, articuladas a la escuela, implementaron diversas iniciativas de asistencia social.

5.1 El docente y la “acción social”

Dentro de la serie de diagnósticos y observaciones de los expertos, sobre el problema de la formación de los estudiantes de las clases populares, se consideró que existía una brecha entre la formación brindada en la escuela y la que tenía lugar en la familia, de modo que precisamente esta última podría mitigar la labor escolar. Cuestiones referidas a las condiciones económicas y sociales del hogar (Vargas, 1936), el desinterés de los padres (Garcés, 1936), el desconocimiento del maestro de las condiciones sociales y de salud del alumno entre otras (Arroyave, 1939: 66), eran señaladas como causantes tanto del “fracaso” como del “abandono” de la escuela por parte de los menores.

Con base a dichos diagnósticos, pedagogos y médicos, dentro de las reformas a la educación de la década del 30, comenzaron a demandar una serie de prescripciones, medidas e intervenciones, que fueron denominadas como acción social o función social de la educación, las cuales, oscilaron entre acciones de asistencialismo social –enfocadas a la resolución de problemas sociales y económicos del escolar- y de formación-gobierno social que, derivadas de la apropiación de la Escuela Activa de carácter social (Dewey), incentivaban la socialización de los estudiantes a partir de nociones como cooperativismo, conciencia social, democracia.

Por otra parte, también se señaló la importancia de que los maestros tuvieran en cuenta la psicología del niño y del adolescente, ya no solo en lo que respecta a las cuestiones cognitivas o de desarrollo, sino también con respecto a su clase social, la cual incidiría en la forma como el escolar se adaptaría a la institución. En ese sentido, el estudiante Luis Alejandro Vargas de la Escuela Normal Superior de Bogotá, retomando al pedagogo marxista Otto Rühle, precisaba la necesidad de “estudiar la psiquis del niño proletario en

Colombia, la del niño de clase media y la del niño de los sectores ricos, otro tanto debe hacerse con las de los campesinos y provincianos, pero desde un punto de vista experimental y científico” (Vargas, 1936: 4),

Para Vargas (1936), el que los maestros no reconozcan dicha dimensión social habría llevado a la malinterpretación de la indisciplina de los estudiantes de las clases populares, así como a que éstos sufrieran toda suerte de vejámenes, humillaciones, burlas y castigos injustificados en la escuela, entorpeciendo así la formación brindada. Para el pedagogo entonces, a las funciones que tradicionalmente ha desempeñado el maestro, se les debe sumar las que corresponden a la *acción social*, es decir, acciones encaminadas a asegurar la supervivencia del estudiante y, en general, el mejoramiento de sus condiciones de vida:

"Debemos adaptar la escuela a la solución de estos problemas. 'El destino de un ser cualquiera -dice uno de los más ilustres educadores modernos- es, ante todo, vivir. La educación debe, pues, tener por fin: Primero, mantener esta vida; segundo, colocar al individuo en condiciones tales que pueda conseguir con el mínimun de tiempo y de esfuerzos el grado de desenvolvimiento (...) Es necesario clasificar los niños según sus condiciones físicas y psíquicas para poderlos educar y apoyar a la actividad natural del niño. *Se presenta, pues, al maestro una nueva tarea: la acción social*, hacia la escuela y en torno a ella debe hacer converger todas las fuerzas morales: autoridades, sacerdotes, padres de familia, luchar por el establecimiento de los roperos y restaurantes escolares; que el médico y dentista colaboren con él, que se establezcan colonias escolares con el fin de que el niño proletario tenga oportunidad de cambiar de clima siquiera de una vez en año; funcionamiento de instituciones de profilaxis social; salas-cunas, clínica de maternidad, legislación sobre el descanso remunerado que debe concedérsele a la obrera que va a ser madre etc." (Vargas, 1936:7)⁴²

Para asegurar “mantener la vida” de los estudiantes, las actividades comprendidas dentro de la *acción social de la educación*, no se remiten exclusivamente a la escuela, sino que

⁴²El subrayado es nuestro.

intentan desplegarse directamente sobre el “medio social” del menor y, en particular, del hogar. Para ello, el docente –según Vargas (1936)- debía articular las acciones de un grupo de expertos como médicos, dentistas, enfermeras, sacerdotes, en pos de cuidar (gobernar) al menor. Además de lo anterior, algunos pedagogos propusieron que el Estado siguiera medidas que se habían establecido en otros países, como es la figura de los *Maestros Visitadores*. A estos les correspondía realizar visitas periódicas en los hogares de los estudiantes, efectuando labores de inspección moral e higiénica, además de incentivar que las familias se conviertan en “beneficiarias” de instituciones sociales que podrían asegurarles mejores condiciones de vida:

Creemos que entre nosotros vendrían a llenar una función profundamente educadora pues la escuela necesita una gran propaganda ante nuestros hogares. Tantos años ha permanecido nuestro pueblo sin el beneficio que reporta la escuela en todo los órdenes de la vida que se hace necesario que el pueblo aprecie esta institución en todo su valor. El maestro-visitador que va de hogar en hogar indagando inteligentemente las causas para que los niños no concurran a la escuela es a la vez consejero de estos mismos hogares; él llena ante todo una **misión social**; él facilitara a los padres que carecen de alimento para sus hijos las indicaciones para que sus criaturas sean atendidos por la [sic] sociedades de beneficencia que de esto se ocupan; él les indicará los sitios donde hallan los consultorios médicos donde ellos y sus hijos pueden ser atendidos etc., toda esa labor le va creando una atmosfera saludable a la escuela y va poco a poco vinculando la escuela al hogar (Garcés, 1936: 24)⁴³

En ese sentido, la escuela con respecto a esta *función social*, se enlaza con otras acciones globales llevadas a cabo por el Estado que –por medio de diferentes instituciones sociales- buscaban integrar las familias de las clases populares, y en especial los jóvenes, sea porque no habían sido escolarizados, porque su permanencia en la escuela se hallaba en peligro o porque no se habían incorporado al mundo productivo “reconocido”.

⁴³ El subrayado es nuestro.

Pero además de estas acciones de los docentes, caracterizadas por su intervención y arbitraje –de forma directa- sobre el medio familiar, también se propusieron algunas iniciativas en las que se involucró la participación de los jóvenes. A continuación caracterizaremos dos de estas iniciativas las cuales estuvieron enfocadas a solventar las que eran consideradas por los expertos como “necesidades” o “problemas sociales” prioritarios: las condiciones de salud de la población, y las condiciones de trabajo y productividad del país.

5.2 Vocación y adolescencia: formar sujetos productivos

Dentro de las reformas escolares de la década del 30, orientadas por los discursos sobre la *acción social de la escuela*, comenzó a señalarse la necesidad de una educación práctica - dirigida principalmente a los sectores populares- ligada al problema del trabajo y la economía. Esto, con el fin de solventar algunos de los problemas que, para los expertos, sufría el país, tales como la “incultura para el trabajo” (Socarrás, 1936:32), “la propensión natural de nuestra raza a la inconstancia y a la pereza” (Ibíd., 32), así como buscando formar un *sujeto productivo*, que fuera “agente activo de prosperidad social tanto económica como espiritual” (Arango, 1930: 22), acorde a las necesidades industriales y agrícolas del país.

Una de las iniciativas desarrolladas fue la *Escuela Complementaria*. Esta modalidad que se estableció a partir del decreto 1487 de 1932, incluyó dos años de estudios vocacionales posteriores a la instrucción primaria. El ideal consistía en que, en dichos años, se debían explorar las inclinaciones y actividades del alumno, así como perfeccionar su educación “hacia las artes u oficios manuales, a la agricultura científica, el comercio o a las profesiones liberales” (Rosales, 1934:174).

Si bien, las propuestas de una educación en torno a los oficios dirigida a los pobres había sido común en varias reformas en el país desde comienzos del siglo XX⁴⁴, en la *Escuela Complementaria* las interpretaciones de los pedagogos y reformistas sobre los fines que debía perseguir dicha educación, figura la vinculación de los diferentes problemas de la *adolescencia* y especialmente de las clases populares, razón que le imprimió unas características particulares.

En primer lugar, dentro de los argumentos expuestos sobre la importancia de las Escuelas Complementarias, encontramos el ideal de integrar a la escuela una formación basada en la actividad y los oficios para perfeccionar la formación moral del estudiante. En ese sentido, se consideraba que la instrucción primaria, si bien era importante, no llegaba a tener los efectos “terapéuticos” y “socializadores” necesarios y acordes a las transformaciones que acontecían en la pubertad. Así, el director de educación del departamento de Cundinamarca, José Miguel Rosales, señalaba la importancia de dicha educación:

En el taller y en el laboratorio de la escuela complementaria el alumno adquiere una vigorosa actividad mental, porque el ejercicio espontáneo de la facultad es, a no dudarlo, un excelente *tónico moral*. El modo de emplear la herramienta de trabajo en correlación con el desenvolvimiento físico e intelectual del alumno acrecienta su habilidad en el manejo diestro y eficaz de los instrumentos y utensilios propios de un oficio o profesión cualquiera, inspirándole plena confianza en sí mismo. Un médico, un ingeniero, un químico tiene la necesidad del trabajo manual escolar y del dibujo, como el carpintero, el mecánico y el agrónomo (Rosales, 1934: 174)⁴⁵.

Para los expertos era una inquietud el hecho de que los estudiantes de las clases populares, al no continuar con los estudios secundarios, incursionaran de forma temprana a los oficios

⁴⁴Vale la pena señalar que aunque dicha iniciativa tuvo muchos problemas, por lo que no prosperó a largo plazo (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997:251), muchos argumentos relacionados con la necesidad de este tipo de educación los podemos ver retomados en años posteriores en la conformación de las “escuelas vocacionales agrícolas” y las “escuelas industriales y de artes y oficios” (Parga Cortes 1943:27).

⁴⁵El subrayado es nuestro.

y trabajos; inquietud que se definía tanto por la falta de preparación para ejercerlos, pero sobre todo porque consideraban que estas actividades podrían menoscabar su formación moral

En efecto, para el institutor Tiberio Toro, precisamente dichos estudiantes podrían experimentar toda suerte de tensiones -propias de su edad- acrecentada por su interacción con un “medio social” para el que no se encontraban preparados. Las *Escuelas Complementarias* debían así remediar el potencial problema de *desadaptación social* que podrían sufrir dicha clases de estudiantes:

"Por crecido que sea el número de niños que llenan las aulas, son muy pocos los que pueden continuar estudios secundarios que les proporcionen mejor preparación cultural y mayor independencia económica; el resto habrá de dedicarse a otra clase de oficios tan pronto como salga de la escuela. Estos últimos escolares que obligatoriamente han de empezar a actuar en la sociedad en forma seria y responsable, experimentan *completa desadaptación* en caso de que se efectué el cambio brusco que da lugar este hecho inoportuno. Para remediar en algo los perjuicios ocasionados por esta repentina transición, se fundaron instituciones intermedias que suavizan un poco las asperezas de esta metamorfosis social. Tales son las complementarias que se empiezan a establecer con entusiasmo y cuyo fin es el de 'iniciar en los trabajos de obra a los alumnos que pronto han de abandonar la escuela', como también el de preparar mejor a los niños que han de continuar su vida estudiantil en otros establecimientos de enseñanza secundaria" (Toro, 1938: 19)⁴⁶

Un segundo argumento de los reformistas consistía en que las *Escuelas Complementarias* respondían al problema de las *aptitudes vocacionales* propias de esta etapa de la vida. Con la ampliación de los dominios de la psicología a las actividades productivas, a través de disciplinas como la administración científica, la psicología de la elección profesional, y los test de inteligencia de Binet (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997), se desarrollaron varios trabajos académicos en el país, en torno a las relaciones entre la adolescencia y la *vocación*

⁴⁶El subrayado es nuestro.

ocupacional. En ellos se consideraba que la forma como se desenvuelve la etapa de la adolescencia determinaba en gran parte las aptitudes del futuro trabajador, tanto en su moralidad como en su “eficiencia social”, pues “en su aspecto general el problema de la orientación profesional es el problema del orden moral y social. Los malos ciudadanos, los inadaptados, los rebeldes, lo son muchas veces por falta de orientación para el trabajo” (Quintero, 1936: 104).

Precisamente, ante dicha preocupación, el pedagogo Gabriel Anzola (1930) consideraba que, la educación “vocacional” debía tener lugar solo con la aparición de la pubertad, pues solo con ella se definirían las tendencias, fuerzas y capacidades con los que se puede contar en el futuro:

parece que todo proceso que tienda a orientar al niño en cuanto a sus aptitudes, antes de la pubertad, es bastante vago, pues antes de esa edad no es posible definir nada con seguridad, dado que en esta transformación que sufre el organismo, de dislocación para integrarse luego, varían en importancia casi todas las fuerzas, aparecen nuevas tendencias y se definen las que anteriormente carecían de acción” (Anzola, 1930: 56)

Y en tercer lugar, como señalamos antes, existía una preocupación por la precocidad de los menores de las clases populares, pues a través de ésta se corría el riesgo de hacer enfrentar al menor a un “medio social” que podría tanto anular la acción educativa, como formar sujetos “improductivos”, e incluso tendientes al delito. La Escuela Complementaria, para algunos pedagogos era entonces una estrategia que buscaba ampliar la moratoria social de los estudiantes, ante un medio considerado como “hostil”. El ministro Darío Echandía señalaba en ese sentido que:

Si los deberes del estado para con el niño analfabeta son por tal extremo delicados, complejos y difíciles todavía de cumplir, aún se revelan más imperiosas y arduos los que tiene para el educando que, vencida ya la etapa de la escuela primaria, se encuentra a los once años sin otra cultura que pudiera propiciarle su propia familia. Las condiciones económicas y sociales que primar sobre la totalidad de nuestras clases

obreras y campesinas son demasiado evidentes y conocidas para que haya necesidad de demostrar que *ese niño que abandona el estado en el umbral de la escuela primaria, pierde automáticamente toda posibilidad de progreso intelectual y va de inmediato al mercado del trabajo o a las labores familiares, cuando aún no se ha cumplido la totalidad de su desarrollo físico, ni ha adquirido los conocimientos que su nueva situación de trabajo exige, ni se ha formado la personalidad ética y espiritual con fortaleza suficiente para afrontar las contingencias imprevistas de su nuevo estado* (Echandia, 1936: 45)⁴⁷

Pero no solo se trataba de ampliar la *moratoria social* de los estudiantes, sino también que la educación brindada tuvieran incidencia sobre el “medio social” al que éstos pertenecían. Para los reformistas, las *Escuelas Complementarias* tenían una misión modernizadora – sobre todo en las zonas rurales; por una parte, buscando que los estudiantes promovieran la tecnificación y el aumento de la eficiencia en la producción campesina; y en segundo lugar incentivando en sus hogares hábitos en torno a la higiene, el ahorro, el aseo y la alimentación así como su vinculación a las instituciones agrícolas, de producción y salud del Estado (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997: 293):

“Las escuelas vocacionales actuales tienden a dar al joven campesino una eficaz preparación técnica en agricultura, ganadería e industrias derivadas, y a crear el sistemático contacto de los núcleos rural, municipal y familiar con las instituciones encargadas de desarrollar las campañas de enseñanza, economía, crédito agrario, vivienda campesina, higiene y demás tendientes al mejoramiento y bienestar de la gente del campo” (Nanneti, 1941: 2).

En razón a lo anterior, vemos cómo los argumentos que defendían la educación complementaria oscilaron entre la necesidad de formar un sujeto productivo a partir del fortalecimiento de las aptitudes que se consideraban propias de la adolescencia, pero también la de llevar a cabo una acción preventiva: Prevención en relación con sí mismos

⁴⁷El subrayado es nuestro.

en tanto, a través del aprendizaje de oficios, se podría menguar el estado de transitoria desadaptación en que se encuentra el adolescente; y prevención del menor frente a su “medio social”, pues la escuela complementaria buscó aplazar la incursión del menor en el mundo productivo, y distanciarlo de las costumbres y hábitos considerados como “perniciosos” e “incivilizados”.

5.3 La Cruz Roja: la participación de los jóvenes

Dentro de las nuevas concepciones relacionadas con la *función social de la educación*, también se encontraron algunas iniciativas privadas y filantrópicas significativas, orientadas hacia la asistencia social de los hogares pobres. Una de ellas fue la Cruz Roja Nacional, institución que desde sus inicios se destaca por la participación de importantes intelectuales para la cultura médica y pedagógica del país tales como Jorge Bejarano, Calixto Torres Umaña, Eduardo Vasco y Agustín Nieto Caballero⁴⁸, entre otros.

La acción de la Cruz Roja -llevada a cabo especialmente en Bogotá y Medellín-, articulaba las propuestas de acción social que se estaban proponiendo en la escuela, junto con las de *higiene social*, entendida como “acción preventiva, profiláctica, de control de los factores generadores y multiplicadores de enfermedad”, derivadas de las directrices del Departamento Nacional de Higiene y Asistencia Pública (Noguera, 2003: 180).

Una de dichas iniciativas, correspondía a la conformación de comités de la Cruz Roja Juvenil. En ellas se diseñaron diversas experiencias como las vacaciones escolares (las cuales iban dirigidas a niños y jóvenes pobres de la población), las empresas de *vulgarización* de higiene, y de asistencia social entre otras. La regularidad de éstas y la importancia que habían adquirido en términos de participación y de visibilidad haría que en

⁴⁸En 1923 Agustín Nieto Caballero fundó la Cruz Roja Juvenil en el Gimnasio Moderno; Jorge Bejarano presidió la institución en tres oportunidades (1933, 1945, 1949). (Restrepo, 2005)

años posteriores, por parte del gobierno se considerara que la Cruz Roja Juvenil debía formar parte de la organización escolar de las distintas escuelas públicas y privadas, tanto en la primaria como en la secundaria⁴⁹.

Por supuesto, también la Cruz Roja buscaba a través de sus grupos juveniles impactar una población más amplia. Se crearon así algunos programas como las gotas de leche, las salas-cunas, los dormitorios para niños desamparados, los restaurantes maternales entre otras⁵⁰. En ese sentido, vemos cómo las acciones no buscan circunscribirse a unos sujetos concretos, ni tampoco a unas enfermedades específicas, sino que por el contrario buscan cubrir la trayectoria de vida de los individuos, sobre todo en lo que concierne a las mujeres-madres y a los hijos.

Además de la participación de los médicos y los docentes en dichas experiencias, la participación de los niños y los jóvenes escolares era vital en las empresas de la Cruz Roja, pues ellos serían el enlace entre éstas con sus propias familias, a través de la divulgación, la inspección, o las actividades de educación social.

Para la realización de las funciones de asistencia de la Cruz Roja Juvenil - que el doctor Eduardo Vasco caracterizaba como de “apostolado social” (Vasco, 1936:1)-, algunos de sus fundadores y promotores apelaban a las condiciones de extroversión y sociabilidad que de

⁴⁹En efecto, de acuerdo al artículo 5 de la ley 49 de 1948 se señala que “El ministerio de Educación Nacional procederá a fundar y organizar, de acuerdo a la Sociedad Nacional de la Cruz Roja, y como parte integrante y dependencia de la misma, la Cruz Roja Juvenil, cuyo funcionamiento será obligatorio en las escuelas primarias, en los colegios de segunda enseñanza y las Universidades. La Cruz Roja Juvenil se adscribirá al departamento de educación primaria y secundaria del Ministerio de educación Nacional y tendrá un funcionario cuyo nombramiento se hará de terna de candidatos presentada por el comité central de la cruz roja nacional”.

⁵⁰Bejarano, en su informe como presidente de la Cruz Roja Nacional, destaca cómo en Bogotá se coordinó la distribución de dichas instituciones: “De sur a norte, es decir, desde las cruces hasta chapinero, de Oriente a Occidente, la Cruz Roja colocó cinco ‘salas cunas’ que eran también cinco gotas de leche, con un promedio de cincuenta niños atendidos en cada una. De ahí que nadie pueda sentir extrañeza al saber que el 1 de enero de 1929 a este año de 1934, se hayan repartido 1.261.927 tetos, lo que es una cifra que debe haber mitigado el hambre de muchos niños y salvado la vida de algunos centenares que de otro modo hubieran perecido víctimas de la inadecuada alimentación que sus madres les procuraban” (Bejarano, 1934:10).

forma “natural” caracterizaban a los jóvenes. Para ellos dichas tendencias debían ser encauzadas hacia sentimientos “humanitarios” y “altruistas”, evitando a su vez que éstas se degeneraran en “pasiones” o hacia actividades que pudieran comprometer su moral. Así, en un diálogo-conferencia entre Carlota Zañudo y Eduardo Vasco, emitida por la estación Philco en mayo de 1936, a la pregunta sobre la posibilidad de que los jóvenes se organicen para que creen la Cruz Roja Juvenil en el departamento de Antioquia, la conferencista señaló:

Lo creo posible y sobre todo lo considero necesario. Posible porque si hay alguna edad de la vida que la generosidad y el espíritu de grupo se manifieste en forma más precisa es en la juventud, y lo considero necesario porque hay que elevar y dignificar el ideal de aquella, hay que estimular su capacidad de emoción, hay que evitar que sus pasiones e inclinaciones se orienten únicamente hacia el cine que maltrata su organismo por la quietud, por el aire confinado y por los cambios bruscos de luz y que maltrata su estructura moral despertando en él azarosos atavismos, alimentando morbosamente su deseo natural de ensoñación y de misterio y dándole ejemplos de degradación, de éxitos fáciles, y de triunfos tenebrosos; o hacia el alcohol que solivianta los instintos y obnubila la inteligencia maltratando el organismo hasta en la descendencia; o hacia el juego que puede llegar hasta la degradación, o hacia el sensualismo que degenera la personalidad, envenena las fuentes de la vida y agota prematuramente las energías que debieran emplearse en la lucha por la vida, en servir a los demás y en preparar una descendencia pulcra y sana (Zañudo y Vasco, 1936: 7)

Por otra parte, la organización de los jóvenes en torno a dichas misiones no solo se encuentra relacionada con funciones asistenciales, pues también buscaban incorporar a su vez la formación del ciudadano en torno a las dinámicas de la convivencia, la cooperación y la democracia:

El objetivo de esta institución [la cruz roja juvenil] es la orientación del niño hacia la benevolencia, hacia el íntimo mandato de servir, lo que, por fuerza hará florecer en la conciencia infantil escolar, un sentimiento robusto y perdurable de sana moral social.

Agregando a esta educación las prácticas constantes de la higiene para la defensa de la salud, el escolar garantizará en forma una cultura en marcha (García, 1939:21).

Al respecto, Agustín Nieto Caballero valoraba algunas de las tareas que estaban desempeñando instituciones sociales como la Cruz Roja, y específicamente la sección de jóvenes, al cabo que consideraba que la escuela debía integrar algunas de ellas. En especial la función de dar a conocer a los jóvenes y los niños la responsabilidad de ellos con respecto a su salud, la cual:

Busca despertar la conciencia social del estudiante poniéndolo en contacto los dolores morales que pueden estar al alcance de su comprensión y señalándole al mismo tiempo las obras que el espíritu ciudadano ha levantado para evitar, atenuar y aun si es posible, destruir esos dolores (...) al niño y al joven es preciso hacerles sentir que su salud no le interesa solamente a ellos sino a la colectividad también y que de ella depende en gran parte no solo el bienestar colectivo del conglomerado social presente sino la vitalidad misma de la colectividad futura en la que por las leyes inflexibles de la herencia se reflejaran las gentes de hoy, lo mismo que con sus virtudes esenciales que con sus taras y debilidades (Nieto Caballero, 1933: 9).

La Cruz Roja Juvenil, en ese sentido, fue una estrategia, la cual buscó trazar un vínculo entre la salud y la ciudadanía, el bienestar y la convivencia, la vitalidad y la colectividad, que debían no solo ser reconocidas por el menor, sino también ser partícipe de ella. Y, en segundo lugar, señalaba cómo la salud era una responsabilidad que no solo le competía a los individuos, sino que era un asunto colectivo de mayor importancia, por lo cual los jóvenes debían propender a que las familias de las clases populares se vincularan en las distintas instituciones de salud y bienestar que se estaban conformando en el país, y que estaban siendo centralizadas por el Instituto Nacional de Higiene Social en Bogotá, el Instituto de Profilaxis Social en Medellín y las unidades sanitarias a nivel nacional.

6. Reflexiones finales. El adolescente como *individuo peligroso*

El presente capítulo presenta algunas de las reflexiones con respecto a la configuración del adolescente como *individuo peligroso*. En él se recogen y recapitulan algunas de las hipótesis expuestas en el trabajo, así como algunas ideas que surgieron en el desarrollo del mismo.

6.1 El adolescente como *individuo peligroso*

Para nuestra visión contemporánea, muchas de las expresiones con las que pedagogos, médicos, sectores eclesiásticos, entre otros, se referían a la adolescencia nos parecerían caricaturescas, simpáticas o al menos exóticas. En ese sentido, guardan cierta similitud con aquellos discursos de la psiquiatría -como son los peritos- que basan sus argumentos para describir al sindicado a partir de figuras que oscilan entre lo “ridículo” y lo “grotesco”, y que Foucault peyorativamente denomina “discursos que dan risa”, pero que en seguida advierte “discursos que dan risa (...) pero que matan” (Foucault, 2008:15). En nuestro caso, en efecto también se tratarían de “discursos que dan risa”: las advertencias de los expertos sobre las mujeres y adolescencia juegan generalmente con la figura de la hipérbole: son comunes las exageraciones en las que recalca que los peligros de éstos ponen también en peligro la familia, la sociedad e incluso la civilización. También son comunes las expresiones que podríamos considerar hoy como “moralistas”, “deterministas”, “apocalípticas” u otras cuya fuerza argumental radica en generar en el espectador un cierto ‘pánico social’.

Dos ejemplos de estos discursos lo podemos encontrar en los párrafos que introducían el capítulo 1 y 4 del presente trabajo. El primero trata de una descripción que realiza el doctor Adriano Perdomo sobre los órganos femeninos, en su texto *Flor y Mujer*:

(...) una membrana delgada y ténue que se llama hímen, semejante a las de las alas de los insectos llamados himenópteros. Esta membrana delicada constituye la virginidad

de la mujer, pues se desgarrar en las primeras relaciones sexuales con el hombre. La vagina es el órgano receptor y pasivo de la copulación de los dos sexos (...) ¡Niñas procurad vosotras también mantener intacto el símbolo de vuestra virginidad y de vuestra pureza, para ofrecerlo como tributo de amor al hombre que os da su nombre por medio del matrimonio. Lleváis en vuestro seno la forja de las futuras generaciones humanas y tenéis la augusta función de la maternidad, procurad ser dignas por vuestras virtudes de tan elevada misión (Perdomo, 1932: 50).

Perdomo, acorde con su propuesta de una educación sexual que se apoyara en el uso de metáforas y analogías entre la reproducción de los seres humanos y la reproducción de los animales y las plantas, realiza una descripción del órgano sexual femenino –y específicamente del himen- delineando su analogía con elementos delicados (la flor, las alas de los himenópteros), y en consecuencia, como algo que por naturaleza es “frágil”, “quebradizo”, “desgarrable”. Pero a su vez el autor, en esta descripción de la “debilidad” del órgano sexual femenino, también sintetiza la idea de una debilidad intrínseca de la mujer, la cual pone en peligro –exponiéndolas- las que eran consideradas dos de las principales pilares de la sociedad: la figura del *matrimonio* (el himen un órgano “virgen” y “puro” que puede ser susceptible a la “vergüenza” y a la “contaminación”), así como la *maternidad*: condición determinante en el bienestar de las futuras generaciones y fin natural del desarrollo de la mujer.

Otro ejemplo de estos discursos lo encontramos en la descripción de las transformaciones que trae consigo la pubertad, y que el doctor Evangelista Quintana incluyó como parte de la *etiología* de la delincuencia infantil:

(...) es que muchas veces estos anormales lo son por causas transitorias. En esa edad de la adolescencia, en que la inestabilidad es la característica tanto de su fisiología como de su psiquismo, la actividad del sujeto, obedeciendo muchas veces al imperativo de complejos sexuales y débilmente asistida del freno de la religión o de un arraigado sentido moral, es impulsada a la comisión de actos antisociales; convirtiéndose en infiel el muchacho que era modelo de honradez, en pendenciero el que fue pacífico e

inofensivo, en impulsivo el reflexivo, en sádico el compasivo, en intolerante el dócil; diríase que el organismo al centrar en posesión de sus plenas facultades físicas, hace carnestolendas en vísperas de la cuaresma que le impondrá el cerebro (Quintana, 1936: 42).

En este punto, el autor realiza una descripción de las transformaciones en la personalidad asociadas a la pubertad, y particularmente de las consecuencias que traen consigo el desarrollo de la sexualidad. Aquí, el efecto de la *patologización de la sexualidad*, es que ella entraña por si misma conductas “peligrosas” para los mismos adolescentes, así como para los demás, en particular para las autoridades que reclaman su formación como los padres, los docentes, y en extensión la sociedad (“conductas antisociales”). Se trata de un juego de *oposiciones* en donde características tales como la voluntad, la pasividad, la reflexividad que acompañaban a la infancia “normal” y que finalmente se consolidan en la adultez, se encuentran truncadas—de forma natural— durante el periodo de la pubertad.

Fué a través de este juego de hipérboles, oposiciones, “determinismos” y “moralismos” con que pedagogos y médicos argumentaron la necesidad de diversos tipos de intervenciones, estrategias de gobierno y formación en la adolescencia, a la vez que legitimaban su “derecho a normalizar” (Foucault, 2001); aunque el efecto directo de estos discursos —en comparación con los peritos psiquiátricos que nos relata Foucault— no es que “mataban” sí definieron y establecieron una *identidad*: se trata de la figura del adolescente como *individuo peligroso*.

Como señalamos anteriormente, existe una correspondencia entre los peligros de los adolescentes y la *patologización* de la sexualidad. Las diferentes “anomalías”, “estados patológicos” y “conductas desviadas” que son advertidas por parte de médicos y pedagogos, desde nociones derivadas del grupo de las *scientia sexualis* (medicina, fisiología, endocrinología, psicoanálisis), podrían ser susceptibles de presentarse principalmente a partir de la pubertad. En ese sentido el adolescente se constituía como una suerte de “lente de aumento”, el cual amplificaba todos los efectos y peligros adyacentes

de una sexualidad *excesiva*, desbordada y descontrolada, cuyos efectos negativos –como señala Laqueur (1994:389)- tendrían que ver más con ser una sexualidad antisocial (en tanto dichas desviaciones eran contrarias al ideal de una sexualidad ligada a la reproducción y al matrimonio), que con una cuestión *antinatural*.

En ese sentido, se tratan de peligros análogos a los otros sujetos que hacían parte de las *sexualidades periféricas* –la de los locos, las prostitutas, los criminales y los vagabundos- pero que, a diferencia de estas últimas caracterizadas por ser “inusuales” o “excéntricas”, esta vez reclamaban un *status* de mayor frecuencia y universalidad.

En razón a lo anterior, el adolescente suscita de forma constante y progresiva varios riesgos, los cuales se materializan en distintos escenarios, así como en distintas desviaciones (biológicas, psicológicas, sociológicas):

En el cuerpo, los estimulantes que incitan al onanismo, u otras formas de placer individual incluyen aspectos tan diversos como la alimentación, el clima, el contacto –los roces, heridas- u otros. Pero también, las influencias negativas de los mayores (la figura del *corruptor de menores*) u otras desviaciones que “emanan de causas internas” derivadas de (des)ordenes orgánicos y/o psíquicos. En la familia, las prácticas de crianza (sea por ser muy endebles o excesivamente rigurosas) podrían traer consigo varias implicaciones como el rompimiento de los lazos familiares, la rebeldía, la precocidad, o la feminización de los hombres.

En las instituciones de encierro –y específicamente en la escuela- los peligros asociados a la pubertad también harán que, incluso, comiencen a cuestionarse uno de los principios más tradicionales de la organización escolar en el país –defendida ampliamente por la iglesia- como es la separación de los sexos. En efecto, para los pedagogos comienza a existir una desconfianza de varias dinámicas que tenían lugar en la escuela, tales como la aglomeración, el contacto entre compañeros del mismo sexo, las amistades cercanas, entre otras, las cuales, podrían incentivar toda una serie de conductas “contra natura” (el

tribadismo, la homosexualidad). Finalmente la interacción de los adolescentes con escenarios como la *ciudad*. En particular, se trata de todas las interacciones, particularmente de los jóvenes de las clases populares, que, al no tener la adecuada regulación tanto de la escuela como de la familia, podrían desencadenar en actos delictivos y criminales, sea de forma inmediata o en la edad adulta. Peligro que se materializa en “medios artificiales” como el cine, el teatro, la interacción en barrios y los bares.

6.2 El doble peligro de los adolescentes de las clases populares

A pesar de que los peligros de la adolescencia reclaman su estatus universal, como señalan Sáenz y Ariza (Sáenz y Ariza, 2010), existieron una serie de matices en las descripciones así como en las prácticas de intervención que los diferentes expertos prescribían al tratarse de los adolescentes de las clases populares, que implicaron que se afianzara de forma más intensa su identidad como *individuo peligroso*, de fuerte correlación con el *peligro de la población*. En particular dicha relación fue inscrita por los pedagogos y médicos en el problema de la delincuencia y la criminalidad infantil. En efecto, dentro de estos discursos, la figura del *adolescente* estableció una relación cercana y efectiva entre los comportamientos y tendencias sexuales, los peligros “sociales” de las clases populares y la delincuencia.

Como vimos en el capítulo 4, las diferentes tendencias que son adscritas a la adolescencia (introspección, exceso de imaginación, extroversión, entre otras), comenzaron a ser incluidas como parte de la *etiología* del delincuente y del criminal, esto es, como parte de factores o causas que explicarían dicho tipo de conductas, las cuales debían ser tenidas en cuenta por el tribunal de menores, el médico, y los diferentes inspectores del menor en el momento de tomar las medidas necesarias. Sin embargo, para los pedagogos y médicos las tendencias del adolescente no son “negativas”, “enfermas” o “dañinas” por sí mismas, sino que éstas son *desviadas*, *deformadas*, casi que constreñidas, por el “medio” en el que se forma e interactúa el adolescente; en ese sentido, los actos delincuenciales son la forma

como el menor, y particularmente el de las clases populares, “resuelve sus problemas sexuales” (Mojica, 1928).

Entre los medios o factores que conllevan a que las tendencias sexuales de la adolescencia se deriven en actos delincuenciales (faltas contra la propiedad, la prostitución, entre otras), si bien los factores *físicos* y *biológicos* (el medio ambiente “natural”, la *herencia*) son de capital importancia, dichos factores comenzaron a ser paulatinamente desplazados por los ‘factores sociales’, esto es, tanto las condiciones económicas y culturales del que proviene el menor, así como la serie de relaciones que éste establece con su entorno social, entre otras. Así, bajo los términos de *mesología social* y *mesología familiar*, pedagogos, médicos e inspectores de los menores comenzaron a privilegiar la observación sobre el medio familiar, el barrio y la misma ciudad en el que interactúa el menor. Quisiéramos destacar dos efectos de esta incorporación de las nociones relacionadas con la *mesología social*.

El primero, es la multiplicación de los peligros. Como mostramos anteriormente, para los expertos la lista de dimensiones, prácticas y elementos que podrían vulnerar la etapa de la adolescencia era extensa. Sin embargo, al tratarse de los adolescentes de las clases populares, dicho peligro se multiplicaba, pues junto a la vulnerabilidad “típica” de su edad, esta se multiplicaba tanto por su contacto e interacción con un “medio social” considerado de “dudosa moral”, así como por su interacción temprana y desprevenida con múltiples excitantes artificiales derivados de la “civilización material”. Particularmente, se trata del grupo de dinámicas y relaciones sociales que, al no estar integradas a los escenarios de gobierno de la familia y de la escuela, suscitan toda clase de riesgos.

Y en segundo lugar, la creación de un “pasado social” del adolescente. Como señalamos anteriormente, con respecto a las causas que desencadenan la delincuencia infantil, pedagogos y médicos comenzaron a otorgarle un mayor peso a los factores sociales, que a los factores biológicos o ambientales. En ese sentido, se consideró que si las causas del delito no se encontraban relacionadas con factores orgánicos, éstas suponen entonces una

“falla”, un “descuido” o una “influencia” del medio en que se desenvolvía el menor, y en particular de la familia. La creación de este “pasado social”, en ese sentido, comienza a remplazar la idea de la delincuencia asociada a la “herencia” -de amplia legitimidad dentro de los discursos sobre la *degeneración de la raza*-. Un ejemplo de esto lo podemos ver en el caso específico de la Escuela de Menores de Antioquia (Fontidueño), institución en la que existe una preocupación por parte de los diferentes expertos que asisten al menor (médicos, pedagogos, inspectores, etc.) por dar cuenta de dichas dimensiones sociales que podrían haberlo influido. En dichas observaciones, el menor, casi que a modo de una confesión, debía relatar sobre las personas con las que tenía contacto, y que podrían haberlo influenciado de forma negativa: en estas narraciones vemos circular diversos personajes: “los parientes cercanos”, el compañerismo con “sujetos sin ninguna cultura”, el contacto con personas “de vida moral relajada”, el “barrio de dudosa moral”, entre otros.

Dicha situación hace que se produzca una paradoja en las estrategias de formación de los adolescentes de las clases populares: se trata de la potencial “incorregibilidad” de dichos individuos. Para los pedagogos y médicos el carácter “semi-patológico”, o “anormal” de la adolescente era fundamentalmente *transitorio* y, en consecuencia, supone que la situación ideal es la finalización ‘adecuada’ de dicha etapa; a su vez el estatus de sujeto en *transición* supone también una cierta confianza porque a través de ciertas prescripciones, formas de gobiernos e intervenciones, el adolescente pudiese ‘superar’ dicho estado, adquiriendo el estatus de *adulto* (reflexivo, productivo, sano). Sin embargo, con respecto a la cantidad de peligros y elementos que generan perjuicios al menor de las clases populares durante esta etapa, gradualmente crecientes, acordes al desarrollo de la “civilización”, así como sus interacciones tempranas con un “medio social” considerado “hostil”, hace que se configure una situación de permanente *vulnerabilidad*, presentándose ésta casi como una marca indeleble en su condición.

Conclusiones

El presente trabajo ha querido dar cuenta de la apropiación del concepto-objeto de *adolescencia*, dentro de una serie de discursos que surgieron en el marco de las reformas a la educación secundaria y normalista que acontecieron en el país en la primera mitad del siglo XX. En tanto acontecimiento de *saber*, a partir de la problematización de la adolescencia comenzaron a ser visibilizados con más ahínco cuestiones relativas a la sexualidad, muchas de ellas implícitas en décadas anteriores, a su vez que la reflexión de formas y modalidades de gobierno dirigidas a los jóvenes, algunas de las cuales se articularon a significativos discursos de gobierno de la población.

Para dar cuenta de dicha apropiación, partimos de dos enfoques. El primero, refiere a la educación de la mujer y el problema de las diferencias sexuales: en dicho escenario la adolescencia fue visibilizada como una etapa central dentro de los discursos referidos al dimorfismo sexual y a las diferencias sexuales en relación a la edad. El segundo refiere a la introducción de distintos discursos internacionales que hablan específicamente sobre la adolescencia. A partir de dicha introducción, pedagogos y expertos en el país, pensaron formas de gobierno específicas para los jóvenes escolarizados de educación secundaria, así como también visibilizaron los efectos aunados a la pubertad, y específicamente de las tendencias sexuales- en los sectores populares.

La adolescencia: “naturalización” y “patologización” de las diferencias sexuales.

Las alusiones a la adolescencia y a los diferentes fenómenos o estados asociados (pubertad, menstruación) que circularon en los distintos discursos pedagógicos en las primeras décadas del siglo XX, tuvieron un uso estratégico por parte de los pedagogos para dar cuenta de los efectos de la sexualidad sobre la formación, la mayoría de ellos considerados tanto problemáticos como perjudiciales.

En efecto, definida, o mejor *marcada* como una etapa *sexuada* –en comparación con la infancia- la figura de la adolescencia asistió en primer lugar, a una *naturalización* de las diferencias sexuales. Como vimos en el primer capítulo, dentro de los distintos discursos con respecto a los límites y posibilidades de la educación de la mujer, cuya noción tradicional y hegemónica señalaba que la formación de ésta debía encontrarse ligada a la administración del hogar y a la maternidad, las particularidades que se asociaron a la *adolescencia femenina* reforzaron dicho ideal. En efecto, en primer lugar, señalando cómo ciertos fenómenos aunados a la pubertad –y que tenían efecto sobre el cuerpo, el deseo y las tendencias sexuales de la mujer- tenían como fin primordial –esto es “natural”- la *maternidad*; y en segundo lugar, trazando “líneas de continuidad” entre las transformaciones fisiológicas y las capacidades sociales e intelectuales. En ellos se señaló cómo en el desarrollo de la mujer, predomina principalmente la “afectividad” y la “debilidad” mientras, por el contrario, los efectos de la pubertad masculina lo preparan para la “actividad” y la “fortaleza”. En ese sentido, se trata de capacidades diferenciales cuyo estado normal es la de llegar a complementarse, asistiendo así al ideal de la “pareja heterosexual” y la “unión monógama”.

Por otra parte, aunque se consideraba que el desarrollo de las “diferencias sexuales” eran del orden de lo “natural” y teleológico, también se comenzó a señalar cómo éste no era un proceso del todo “armónico”, sino que en ciertas etapas de la vida podría llegar a ser crítico, entre ellas la “adolescencia”. En efecto, a partir de la teoría de la *intersexualidad*, expuesta por el médico español Gregorio Marañón y de amplia divulgación y legitimidad en el ámbito académico del país, se comenzó a señalar que, si bien en la adolescencia se intensificaban las diferencias sexuales, estas no se habían consolidado del todo, y era más bien un estado predominantemente *transitorio*, y en esa medida *vulnerable*, el cual lo hacía susceptible a diferentes “desviaciones” y “estados patológicos”. Se trata principalmente de conductas tales como el “onanismo”, la infantilización, el conflicto del sexo, el narcisismo y la homosexualidad, las cuales eran consideradas como distintas manifestaciones de la interrupción del desarrollo de las diferencias sexuales.

Precisamente para evitar dichas desviaciones, pedagogos y médicos propusieron que la formación brindada tanto en el hogar como en la escuela, debía por una parte ser acorde a las diferencias sexuales y en segundo lugar, intensificar éstas: supresión de elementos (naturales y sociales) que podrían vulnerar al adolescente, vigilancia de las conductas que realizan los jóvenes en su intimidad, desconfianza en la interacción y “contacto” con sus compañeros.

Pero además de lo anterior, también se comenzó a problematizar algunos aspectos relacionados con la organización escolar. En efecto, los peligros asociados a la pubertad harán que comience a debatirse sobre la pertinencia de la *coeducación* o *educación mixta*. Mientras que un sector mayoritario –entre ellos la institución eclesiástica- consideraba que las diferencias físicas y psicológicas de los hombres y las mujeres requerían una educación diferenciada, un sector minoritario, consideró que la separación radical entre hombre y mujeres podrían incentivar dichas desviaciones.

Por otra parte, dentro de estos efectos de “naturalización” y “patologización” de la sexualidad de la adolescencia, encontramos la convivencia de dos nociones de cuerpo. Con respecto a la “naturalización” de las diferencias sexuales, los expertos apelan a un cuerpo del adolescente en donde los cambios referidos a la pubertad traen consigo diferencias inconmensurables no solo del orden fisiológico sino también psicológico y social entre hombres y mujeres. En contraposición, al tratarse de las cuestiones patológicas, el cuerpo al que se hace alusión es uno en el que conviven internamente ambos sexos –masculino y femenino- y en el que, precisamente, la ausencia de un sexo “estable” y “dominador” es causa de todo tipo de desviaciones.

Adolescencia. Introversión, extroversión y actos antisociales

En las primeras décadas del siglo XX, pedagogos y expertos en el país comenzaron a apropiarse de una serie de discursos internacionales que hablaban específicamente del adolescente; a partir de dichas lecturas, por una parte, se configuró la idea del adolescente como el sujeto específico de la educación secundaria, así como también comenzaron a visibilizar las consecuencias de la sexualidad en los jóvenes de las clases populares. Definida como un estado “semi-patológico” (Cadavid, 1924), la adolescencia era una época de fuertes e intensas transformaciones, derivadas principalmente de la aparición de las tendencias sexuales. En el país, se resaltaron dos de estas transformaciones, las cuales tanto por su intensidad como por expresarse en un medio “natural” y “social” considerado como “hostil”, podrían derivar en patologías u otra clase de desviaciones (psicológicas, sociológicas): la introspección y la extroversión.

En razón a estas tendencias de la adolescencia -que podrían generar riesgos no solo para sí mismos, sino para los demás- diversos expertos (sector eclesiástico, pedagogos, médicos) señalaron la necesidad de una formación particular para esta etapa. En síntesis, las distintas posiciones oscilaron entre dos propuestas. Por una parte, una *educación del carácter* en la cual se enfatizaba el fortalecimiento de la voluntad del menor desde la época de la infancia con el fin de prepararlo para la etapa de la adolescencia o, por el contrario, por medio de una *educación sexual*, que se remitía principalmente a una enseñanza de nociones de fisiología e higiene, y que en el caso concreto de la sexualidad se recomendaba que el docente se apoyara en metáforas y analogías entre la reproducción de los seres humanos y la reproducción de los animales y las plantas. Se consideraba entonces que el lenguaje científico, al separarse de las nociones subjetivas o del lenguaje común, permitía una enseñanza calificada como “aséptica”, ajena a todos los peligros morales que podría implicar la iniciación en el tema.

Junto a estas propuestas, también la mayoría de autores señalaron la importancia de una educación que se enfocara en las actividades físicas –oficios, gimnasia, deporte,

excursionismo- , y enmarcadas en una relación con la naturaleza como un complemento para la formación moral de los estudiantes. Se trata de actividades en las que el menor, debía canalizar las diferentes tendencias y energías propias de su edad, hacia actividades útiles y productivas. A través de ellas, por una parte, se regulaban dichas energías, así como se integraba al menor dentro de un “orden social”, pues a través del aprendizaje de un oficio, los menores adquirirían destrezas físicas (regulación, ritmos), así como una formación moral en torno al respeto a la propiedad y a la autoridad, necesarios para el mundo productivo; en ese sentido, se consideraba que era una estrategia tanto “terapéutica” como “socializadora”.

Sin embargo, al tratarse de los jóvenes de las clases populares (escolarizados o no), con respecto a la expresión de los instintos de la sexualidad son otros los *peligros* a los que estos eran vulnerables. En efecto, como señalan algunos estudios sobre protección y delincuencia infantil, el desarrollo de los instintos sexuales sin la orientación correcta, o que se presentaban en un “medio social” desfavorable –en lo que se refiere tanto a condiciones sociales y económicas como dinámicas sociales consideradas *inmorales*– podrían desencadenar en conductas delincuenciales, criminales e incluso la prostitución. En efecto, de acuerdo a los nuevos cuestionamientos sobre lo “social”, para los pedagogos y médicos la situación de vulnerabilidad de los adolescentes se acrecentaba principalmente por su interacción con el *medio social* de las que estos eran co-participes, y en especial de sus familias, las cuales por una parte, anulaban la acción formativa de la escuela, y el segundo lugar, inducían que las tendencias de los adolescentes se desviarán a hacia dicho tipo de conductas delincuenciales.

En razón a lo anterior, para pedagogos y médicos se consideró necesario otro tipo de acciones: al visibilizar las diversas implicaciones que podía ejercer el “medio social” en el adolescente, comenzaron a demandar diversas estrategias para intervenir precisamente dicho medio. Con respecto a la escuela, bajo el nombre “función social” (Vargas, 1936; Garcés, 1936), esto se tradujo en la búsqueda de estrategias que enlazaran la formación que se brindaba en la familia para que dicho medio no obstaculizara ni anulara la acción

escolar. Se trata de acciones que, por una parte, buscan brindar unas condiciones de bienestar suficientes al menor (restaurantes, colonias escolares). Y por otra parte, la visita de expertos, tales como los maestros y las enfermeras escolares, encargados de inspeccionar el medio familiar. Dichas funciones, se enlazaron con otras acciones globales llevadas a cabo tanto por el estado como por instituciones filantrópicas (la cruz roja), las cuales buscaban vincular los sectores periféricos de la población dentro de redes de salud y bienestar, tales como la *escuela complementaria* y la cruz roja de jóvenes.

Bibliografía

Fuentes Primarias

- *Legislación Educativa: Resoluciones, Decretos y Leyes*

Ministerio de Educación Nacional (1933). Decreto 1972 de 1933, por el cual se modifican los decretos números de 1487 de 1932 y 227 de 1933 (enseñanza secundaria y normalista). Diario oficial número 22460, Bogotá, martes 12 de diciembre de 1933

Ministerio de Educación Nacional (1939). Decreto 1570 de 1939, por el cual se fija el plan de estudios de educación secundaria. Diario oficial número 24140, Bogotá, miércoles 9 de agosto de 1939

Ministerio de Educación Nacional (1941). *Decreto número 785 de 1941* (abril 28): “Sobre Educación Secundaria Femenina”, En: Educación Secundaria Femenina. Decreto orgánico y programa de economía doméstica y ciencias naturales. Bogotá.

- *Memorias e informes del Ministerio de Educación Nacional*

Arango Eliseo (1930), *Memoria del Ministerio de Educación Nacional al Congreso de 1930*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Echandia, Darío (1936). *Memoria que el Ministro de Educación Nacional presenta al Congreso en sus sesiones de 1936*. Bogotá: Imprenta Nacional

Nannetti, Guillermo (1941) *Memoria del Ministro de Educación Nacional presenta al Congreso en sus sesiones de 1941*. Bogotá: Prensas de la Biblioteca Nacional

Rosales José Miguel (1934) Informe del director de educación al señor gobernador del departamento. En República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, (1930), *Memoria del Ministerio de Educación Nacional al Congreso en sus sesiones de 1930*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Socarrás, José Francisco (1936) Informe del director nacional de enseñanza secundaria. En. República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, (1936), *Memoria del Ministerio de Educación Nacional al Congreso en sus sesiones de 1936*. Bogotá: Imprenta Nacional.

- *Libros y Artículos de Revistas*

Andrews, CirilBruyn, (1922). *Educación de la adolescencia*. Madrid: Ediciones de la lectura.

Anzola Gómez, Gabriel. (1930). *Aspectos de la Educación Contemporánea*. Bogotá: Librería Nueva.

Anzola Gómez, Gabriel. (1939)*Orientaciones sobre segunda enseñanza*. Bogotá: Camacho y Roldan .

Anzola Gómez, Gabriel (1948) *Lo que los padres deben saber sobre sus hijos como adolescentes*, Cartillas de Divulgación Cultural. Bogotá: Imprenta Municipal.

Arroyave Calle, Julio Cesar (1937) *Educación y realidad*. Bogotá: s.d.

Bejarano, Jorge (1929) *La delincuencia infantil en Colombia y la profilaxis del crimen*. Bogotá: Editorial Minerva.

Bejarano, Jorge (1934). La obra de la cruz roja nacional: Informe del presidente del comité nacional de la Cruz Roja. Bogotá: Tipografía Regina.

Bernal Jiménez, Rafael (1933) La escuela defensiva. *Educación*, órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Colombia. 1:1, 65-69.

Botero Restrepo, S. M. (1942). *Directorio de los novios*. Bogotá: Editorial Aguila.

Buyse, R. (1933). Acerca del Papel de la Escuela en la Solución de la Cuestión Social. *Educación*, órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Colombia 5, 272-278.

Cadavid Restrepo, T. (1924). *Discolia de La Pubertad* . Medellín: Imprenta oficial.

Cartilla del hogar modelo obrero publicada bajo el auspicio de la Alcaldía de Bogotá, por un grupo de damas y por la Escuela de Servicio Social (1938). Bogotá: Imprenta Municipal.

Cavelier Jorge (1938) *Delincuencia infantil y factores de criminalidad en la mujer*. Conferencia. Bogotá: Servicio taqui-mecano-mimeográfico de Augusto Mendoza Bonilla, 1937-1938.

Cock, Lucia (1933). La educación estética en la Escuela. *Educación*, órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Colombia. 1:3, 147-154.

Coeducación (1928). *Educación Pública Antioqueña* , 783.

El Alfabeto Sanitario (1940) *Salud y Sanidad mejor prevenir que curar. Órgano de divulgación del Ministerio de Trabajo, Higiene y Previsión Social*, vol 8-10, nº 95-100, Bogotá: El departamento.

Enciso Viana, E. (1941). *Muchacha*. Buenos Aires: Edición Suramericana.

Evard Marguerite (1919). *La adolescente: ensayo de psicología experimental*. Madrid: Librería española y extranjera.

Fenelón. (1914). *La Educación de las Jóvenes*. Barcelona: Gustavo Gili Editor.

Foerster, W. (1934). *Ética y Pedagogía Sexologicas*. Medellín: Tipografía Industrial.

Freud, Sigmund (2003). *Introducción al Psicoanálisis*. Bogotá: Ediciones Esquilo

González Piedrahita, Ernesto (1920) Prevención social del crimen. *Revista Jurídica* Órgano de la sociedad jurídica de la Universidad Nacional. 123:124, 292-309.

Hall, Gerald Stanley (1904). *Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*, vol.2. s.d.

Hermano Gastón María (1937) *Psicología del Niño y del Adolescente*, Lima: Escuela de Pedagogía

Instituto de Higiene Social (1934). Boletín del Instituto de Higiene Social. (3).

Jiménez López, Miguel (1920) Nuestras razas decaen: algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares. Primera conferencia. En *Los problemas de la raza en Colombia*. Bogotá: Editorial Cromos.

León Rey, José Antonio (1937) Revelaciones de un Juez de Menores. Bogotá: Ed. Centro.

Marañón, Gregorio (1929) *Amor, conveniencia y eugenesia. El deber de las edades, juventud, modernidad, eternidad, historia nueva*. Madrid: s.e.

Marañón, Gregorio (1930) *La evolución de la sexualidad y los estados intersexuales*. Madrid: Ediciones Morata.

Marañón, Gregorio (1934) *Tres ensayos sobre la vida sexual: sexo, trabajo y deporte, maternidad y feminismo, educación sexual y diferenciación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Montaña Camacho, Isabel (1932) *La Mujer y la Asistencia Social. Cruz Roja Nacional*. Dirigida por el Comité Nacional. 112, 775-780.

Nieto Caballero, A. (1933). El sentido social de la Escuela. *Educación*, órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional 1, 7-12.

Observaciones (1928) *Revista Estudio y Trabajo*. Órgano de la Casa de Menores y Escuela del Trabajo. Fontidueño abril y mayo de 1928. Número 68 y 69.

Primer congreso colombiano del niño (1936). Acta Numero 7. En: Primer congreso colombiano del niño. Barranquilla: Talleres de J.V Mogollón y CIA.

P. Jehanno, Mathurin C.J.M (1937) *A los jóvenes. La castidad*. Tercera edición. Bogotá: Librería Nueva.

Pbro. Miguel Giraldo Salazar (1934) La religión y la moral sexual. Conferencia dictada en la Escuela de Vacaciones de los maestros de Antioquia, el 17 de enero 1934. En W. Foster, Pbro. Miguel Girado Salazar *Ética y Pedagogía Sexológicas y Conferencia sobre Educación Sexual*, Medellín: Tipografía Industrial 1934.

Perdomo, A. (1932). *Flor y Mujer. Sus analogías orgánicas y funcionales*. Bogotá: Minerva.

Quintana, Evangelista (1936) “La pedagogía frente a los problemas psico-fisiológicos de la pubertad”. En *Quinto Congreso Médico Nacional y Primer Congreso Nacional del Niño*. Memorias, Barranquilla, 303-335.

Reyes Rodríguez José (1939) Apuntes sobre protección infantil. *Protección Infantil*. Revista de la Casa de Menores y Escuela de Trabajo de Santander. 1:3, 10-14.

Rubio Lucila (1950), *Ideales Feministas*. Bogotá: Ediciones Nuevo Mundo.

Salud y Sanidad, mejor prevenir que curar (1932). Órgano de divulgación del Ministerio de Trabajo, Higiene y Previsión Social. Bogotá

Sánchez José Antonio (1933) *La educación de la Mujer. Discurso pronunciado por el doctor Antonio José Sánchez, director de educación pública del departamento de Boyacá en la sesión solemne del colegio Nuestra Señora del Rosario*. *Revista Cultura* 70-71, 713-720.

Sánchez José Antonio (1935) *La mala educación sexual: factor de hiperemotividad*. Cruz Roja, órgano del Comité Departamental de la Cruz Roja Nacional 42, 28-30.

Socarrás, Francisco. (1939). Conferencias de Psicología. Facultad de derecho y ciencias políticas. *Mecanografiada* . Bogotá.

Vasco, Eduardo (1934) *El breviario de la madre*. Medellín: Imp. Universidad.

Vasco, Eduardo (1936). Labores de la Cruz Roja de la Juventud. Cruz Roja: Órgano del Comité departamental de la Cruz Roja Nacional 56, 1-5.

Videla Jara, Humberto (1920) Sanidad Social. *Revista Jurídica* Órgano de la sociedad jurídica de la Universidad Nacional. 123-124, 279-291.

Vives Juan Luis (1995) *Instrucción de la mujer cristiana*. Madrid: Fundación Universitaria Española, Universidad Pontificia de Salamanca.

Zañudo, Carlota y Vasco, Eduardo. (1936). *Cruz Roja de la Juventud: Dialogo-Conferencia que ante los micrófonos de la estación Philco sostuvieron la señorita Carlota Zañudo y el Doctor Eduardo Vasco sobre la cruz roja de la juventud en mayo de 1936*. Cruz Roja, órgano del comité departamental de la cruz roja de nacional 52, 5-8.

Zuluaga y Gutiérrez Alfredo (1938), *Alma Infantil (Psicopaidología)* Medellín: Imprenta departamental.

- *Tesis y trabajos*

Álzate Leonardo (1940) *La educación moral. Tesis para obtener el título de Institutor*. Medellín: Escuela Normal de Varones de Antioquia. Documento mecanografiado. Archivo de la Escuela Normal de Antioquia.

Arcila Vélez, Graciliano (1941) *Un aspecto de la adolescencia: la cenestecia como causa de lo inexpresable en la adolescencia. Trabajo para el curso de psicología infantil y de la adolescencia dirigido por el profesor Francisco Socarrás, Escuela Normal Superior*. Documento mecanografiado. Archivo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

Arroyave Calle, Julio Cesar (1936) *Estudio de la psicología sobre el impulso sexual. Trabajo para el curso de psicología infantil y de la adolescencia dirigido por el profesor Francisco Socarrás, Escuela Normal Superior*. Documento mecanografiado. Archivo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

Arroyave, Luis Carlos (1939), *Aspecto social de la educación en Antioquia. Tesis que presenta Luis Carlos Arroyave para obtener el título de Institutor*. Medellín: Escuela Normal de Varones de Antioquia. Documento mecanografiado.

Barrientos Alberto (1926) *Anotaciones a la criminalidad infantil (juizado de menores)*. Tesis sostenida por Alberto Barrientos Conto para obtener el título de doctor en Derecho y Ciencias Políticas. Universidad Nacional, Bogotá: Tipografía Renacimiento.

Cáceres, María Josefa (1936) *La adolescencia femenina en Colombia*. Tesis de grado, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Documento mecanografiado. Archivo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

Campillo José (1938) *Apuntes sobre delincuencia infantil*. Tesis que presenta José Campillo para obtener el título de Institutor. Medellín: Escuela Normal de Varones de Antioquia. Documento mecanografiado. Archivo de la Escuela Normal de Antioquia.

Claver Aguirre, Pedro (1939) *El problema médico de la delincuencia infantil*. Tesis para optar el título de doctor en Medicina y Cirugía. Bogotá: Editorial Aguilar.

Cortes, José (1939) *El problema sexual a través de los códigos civil y penal colombianos*. Tesis presentada en la Facultad del Externado de Colombia para optar al título de doctor en derecho y ciencias políticas. Bogotá: Tipografía Bélgica.

Delgado Luis Carlos (1939) *El hogar y la escuela*. Tesis que presenta Luis Carlos Delgado para obtener el título de Institutor. Escuela Normal de Varones de Antioquia. Documento mecanografiado. Archivo de la Escuela Normal de Antioquia.

Garcés, J. (1936). *Porqué la Escuela no llena las aspiraciones deseables*. Tesis para optar el título de Institutor de la Escuela Normal Superior de Bogotá. Documento mecanografiado. Archivo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

García, Nicolás E (1939) *Protección a la Infancia*. Medellín: Escuela Normal de Varones de Antioquia. Documento mecanografiado. Documento mecanografiado. Archivo de la Escuela Normal de Antioquia.

González Gonzalo y de Castro Campo E (1936) *Monografía sobre la profesión en los adolescentes*. Tesis para optar el título de Institutor de la Escuela Normal Superior de Bogotá. Documento mecanografiado. Archivo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

Jaramillo, Ignacio (1939) *Delincuencia infantil. (Factores que inciden en ella. Algunas observaciones acerca de un barrio en Medellín)*, tesis presentada para optar el título de institutor de la Escuela Normal de Antioquia. Documento mecanografiado. Archivo de la Escuela Normal de Antioquia.

Millán, Salvador (1936) *Estudio sobre el pudor*. Trabajo para el curso de psicología infantil y de la adolescencia dirigido por el profesor Francisco Socarrás, Escuela Normal

Superior. Documento mecanografiado. Archivo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

Mojica, Carlos J (1928) *El problema sexual en Bogotá, Tesis para el Doctorado en Medicina y Cirugía, Universidad Nacional, Facultad de Medicina*. Bogotá: Editorial Minerva.

Quintana, Evangelista (1936) *Estudio sociológico para el tribunal sobre menores, Tesis presentada en la Universidad del Cauca para optar el doctorado en derecho y ciencias políticas*. Cali: Editorial América.

Ramírez Mario (1939) *Restaurantes y Granjas Escolares Tesis presentada para obtener el título de institutor*. Medellín: Escuela Normal de Varones de Antioquia. Documento mecanografiado.

Ramírez Bernardo (1939) *Apuntes sobre excursionismo escolar. Tesis presentada para obtener el título de institutor*. Medellín: Escuela Normal de Varones de Antioquia. Documento mecanografiado.

Ríos Gómez José y Álvarez Ramiro (1936), *Estudio sobre la Imaginación creadora. Trabajo para el curso de psicología infantil y de la adolescencia dirigido por el profesor Francisco Socarrás, Escuela Normal Superior*. Documento mecanografiado. Archivo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

Toro, Tiberio (1938), *Aspecto social de la educación. Tesis presentada para obtener el título de institutor*. Medellín: Escuela Normal de Varones de Antioquia. Documento mecanografiado.

Vargas, L. A. (1936). Algunas consideraciones sobre las diferencias psicológicas de los niños según las clases sociales a la que pertenecen. *Trabajo para el curso de psicología infantil y de la adolescencia dirigido por el profesor Francisco Socarrás, Escuela Normal Superior*. Documento mecanografiado. Archivo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

Velásquez García, Humberto (1936) *Estudio sobre el instinto sexual. Trabajo para el curso de psicología infantil y de la adolescencia dirigido por el profesor Francisco Socarrás, Escuela Normal Superior*. Documento mecanografiado. Archivo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

Zapata, Martín (1941) *El medio ambiente. Tesis presentada para obtener el título de institutor*. Medellín: Escuela Normal de Varones de Antioquia. Documento mecanografiado.

Fuentes Secundarias

Álvarez, Alejandro. (2002). "Los niños de la calle: Bogotá 1900-1950". En *Historia de la educación en Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP

Ariza Montañez, Vladimir (2007) *Llaves para el alma tensiones y apropiaciones de los saberes modernos en las escuelas de los hermanos cristianos. Tesis para optar el título de sociólogo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Arizabaleta de García, María Teresa (2005) Lucia Rubio de Laverde. *Revista Semana*. Recuperado el 20 de diciembre de 2011 de <http://www.semana.com/especiales/lucila-rubio-laverde/90929-3.aspx>

Bustamante Tejada, Walter Alonso (2004) *Invisibles en Antioquia 1906-1936: Una arqueología de los discursos sobre la homosexualidad*. Medellín: Editorial La Carreta.

Butler Judith (2002) *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.

Cadena Ana María (2004) *Proyectos sociopolíticos, poblacionales y familias: De las Políticas de Higiene al control a través del afecto (1900-1999)*. Bogotá: Documentos Ceso Núm. 76, Ediciones Uniandes.

De Giorgio Michela (1993) "El modelo católico", en: Georges Duby y Michell Perrot, *Historia de las Mujeres, Tomo 4. El Siglo XIX*. Barcelona: Editorial Taurus.

Deleuze, Gilles (1990) Epílogo: el auge de lo social. En J. Donzelot. *La policía de las familias*. Madrid: Magazín de Troncos.

Donzelot, Jacques (1990) *La policía de las familias*. Madrid: Magazín de Troncos.

Donzelot, Jacques (1991) *Espacio cerrado, trabajo y moralización: Génesis y Transformaciones paralelas de la prisión y el manicomio*. En Valera Julia Álvarez - Uría Fernando. *Espacios de Poder*. Madrid: La Piqueta.

Dubet, F. (2002). *El declive de la Institución: Profesiones, sujetos e Individuos en la Modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Elías, Norbert (1987) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Elias Norbert (1998) *La civilización de los padres*. Bogotá: Grupo editorial Norma.

Ferla Luis (2004) Gregorio Marañón y la apropiación de la homosexualidad por la medicina legal brasileña. *Frenia Revista de historia de la psiquiatría*, 53-75.

Foucault, Michel (1991) *Historia de la sexualidad I. La Voluntad de Saber*. México: Siglo XXI editores.

Foucault, Michel (2000) *Los Anormales*, México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, Michel (2001) *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. México, Fondo de Cultura Económica.

Foucault, Michel (2006) *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. México, Fondo de Cultura Económica.

Hardy Thomas (1972). *Jude el oscuro*. Madrid: Alianza Editorial.

Keniston Kenneth (2008). “Juventud: una nueva etapa de la vida” en, Pérez Islas José Antonio, Valdez González Mónica, Suárez María Herlinda *Teorías sobre la juventud: la mirada de los clásicos*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.

Laqueur, Thomas (1994). *La construcción del Sexo. Cuerpo y Género desde los Griegos Hasta Freud*. Madrid: Cátedra.

Lozano Lina Tatiana (2010). *La sangre de las Otras. Cambios generacionales en la percepción de la menstruación y su relación con la dominación masculina. Tesis para optar el título de Magister en el Programa Gemma*. Granada: Universidad de Sevilla y Universidad de Bologna.

Mejía Mario Andrés (2006) *La cercanía de los sexos. Coeducación, moral y sexualidad en la pedagogía colombiana, 1909-1973. Tesis para optar el título de historiador*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Muñoz, C., & Pachón, X. (1996). *La aventura infantil a mediados de siglo*. Bogotá: Planeta.

Noguera, Carlos Ernesto (2003) *Medicina y política. Discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia*. Medellín: EAFIT.

Obregón, Diana. (2002). “Médicos, prostitución y enfermedades venéreas”. En: *Placer, dinero y pecado Historia de la Prostitución en Colombia*. Bogotá: Aguilar.

Pardo Pedraza Diana Paola (2010) *ellas y nosotras: luchas y contradicciones en los modos de representar a la mujer (1930-1932)* Tesis para optar el título de Magister en Estudios Culturales. Bogotá: Universidad de los Andes. Consultado el 1 de diciembre de 2011. Disponible en: <http://lenguajes.uniandes.edu.co/actas/docs/pardo-ellas.pdf>

Pedraza Gómez Zandra (2001) Sentidos, movimiento y cultivo del cuerpo: política higiénica para la nación Colombia. Herrera Martha y Diaz Carlos (Ed), *Educación Y Cultura Política: Una Mirada Multidisciplinaria*. Bogotá: Ed. Universidad Pedagógica-Plazajanes

Pedraza Gómez Zandra (2006) Saberes Medicos, Biopolitica y Sexualidad: el dominio público de la vida intima. En Viveros Vigoya Mara (Ed.), *Saberes, culturas y derechos sexuales en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional.

Pedraza Gómez Zandra (2008), Al borde de la razón: sobre la anormalidad corporal de niños y mujeres. En Hering Torres Max (Ed.), *Cuerpos Anómalos*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. España: Simancas Ediciones.

Restrepo, G. (2003). *Arqueología de la Urbanidad de Carreño*. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia.

Restrepo, J. D. (2005). *La Cruz Roja en la Historia de Colombia (1915-2005)*. Bogotá: Cruz Roja Colombiana.

Reyes Cárdenas, C. (2002). “La condición femenina y la prostitución en Medellín durante la primera mitad del siglo XX”. En *Placer, Dinero y Pecado: Historia de la Prostitución en Colombia*. Bogotá: Aguilar.

Rose Nikolas (1990). La mirada del psicólogo. Fuente: Governingthesoul. The shaping of the private self, London and N. York, Routledge, 1990: cap. 12, “The Gaze of the Psychologist”. Traducción: Vanesa Laura Fusco. Buenos Aires. Recuperado el 20 de noviembre de 2012 de <http://www.elseminario.com.ar/>

Sáenz Obregon, Javier. (2001). “Emociones, pasiones e Imaginación: los adversarios de la moral, el orden y el progreso”. En *Encuentros Pedagogicos Transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania* (págs. 299-3130). Medellín: Universidad de Antioquia.

Sáenz Obregón, Javier (2009). *La infancia de la infancia: los efectos del discurso sobre la degeneración de la raza colombiana en la primera mitad del siglo XX*. Ponencia presentada en el 53 Congreso Internacional de Americanistas, México 19-24 de julio de 2009.

Sáenz Obregón, Javier y Ariza, Vladimir (2010) *Adolescencia peligrosa y regulación de la población en Colombia en la primera mitad del siglo pasado*. Ponencia presentada en el XV Congreso Colombiano de Historia, Bogotá 28 de julio de 2010

Sáenz Obregón, Javier y Granada, Carlos Mauricio (2011) *El dispositivo de lo social como gobierno de los pobres en la primera mitad del siglo XX en Colombia*. Documento de trabajo para el proyecto Ensamblado en Colombia.

Sáenz Obregón Javier, Saldarriaga Oscar y Ospina, Armando (1997) *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903- 1946*. Medellín: Ediciones de la Universidad de Antioquia, Ediciones Uniandes y Ediciones Foro Nacional por Colombia, Medellín.

Saldarriaga, Oscar (2001). “‘El Criterio’, de Jaime Balmes: Una Matriz Pedagógica para la invención del ‘sentido común’ en Colombia”. Herrera Martha y Díaz Carlos (Ed), *Educación Y Cultura Política: Una Mirada Multidisciplinaria*. Bogotá: Ed. Universidad Pedagógica-Plazajanes

Salinger J.D (1995) *El guardián entre el centeno*. Madrid: Alianza Editorial

San Agustín (2001), *Confesiones*, Edicomunicaciones, Barcelona.

Sánchez, Derly (2007) *Llegar a ser madres cuerpo, modernidad y nación en Colombia 1930-1950*. Ponencia presentada en el IX congreso Nacional de Sociología, Bogotá 6-10 de diciembre de 2007.

Seoane Cegarre, José Bénito (2006) *El placer y la norma: genealogía de la educación sexual en la España contemporáneo orígenes (1800-1920)*. Barcelona: Ed. Octaedro.

Varela, J. (1997). *Nacimiento de la Mujer Burguesa. El cambiante desequilibrio de poder entre los sexos*. Madrid: La Piqueta.

Varela, J. Alvarez-Uria Fernando (1986). *Las redes de la psicología: análisis sociológico de los códigos médico-psicológicos*. Madrid: Ediciones Libertarias.

Waked Sanchez Maria (2010) *La invención de la juventud: la nueva experiencia de ser joven en la ciudad de Bogotá (1889-1950)*. Tesis para optar el título de maestría en antropología Universidad de los Andes. Bogotá: Universidad de los Andes

Walkerdine, V. (1995). “Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget”. En *Escuela, Poder y Subjetividad*. Madrid: La Piqueta.

Yarza, Alexander y Rodríguez Lorena (2007). *Educación y pedagogía de la infancia anormal (1870-1940)*. Bogotá. Magisterio.

Zuluaga, Olga Lucia (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá. Foro Nacional por Colombia.